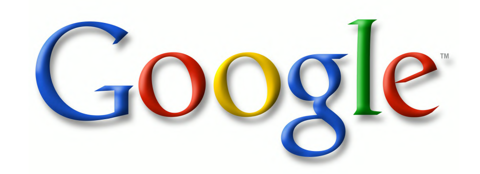
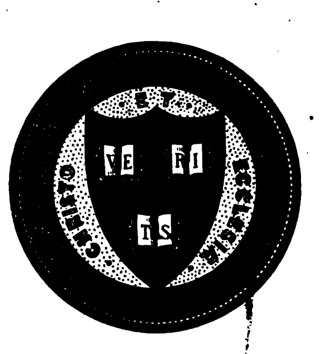



VE RI TAS



K. A. Martin Hartmann:

Reiseeindrücke und Beobachtungen

eines

deutschen Neuphilologen

in der Schweiz und in Frankreich.

Reiseeindrücke und Beobachtungen

eines

deutschen Neuphilologen

in

der Schweiz und in Frankreich.

Von

K. A. Martin Hartmann.

Leipzig.
Dr. P. Stolte's Verlagsbuchhandlung.
1897.

Vorwort.

Im Auftrage des Kgl. Sächsischen Ministeriums des Kultus und öffentlichen Unterrichts, dessen hochsinniger Munificenz zur Förderung des neusprachlichen Unterrichts auch an dieser Stelle ein Wort aufrichtigen Dankes gebührt, ist es dem Unterzeichneten vergönnt gewesen, eine halbjährige Studienreise nach Frankreich zu unternehmen und dabei den dort herrschenden Betrieb des neusprachlichen Unterrichts zu studieren. Diese Reise, die in die Zeit von Ende September 1895 bis Ende März 1896 fällt, und die auch Anlafs zu einem kürzeren Aufenthalte in der Schweiz bot, hat dem Unterzeichneten Gelegenheit gegeben, dank dem liebenswürdigen Entgegenkommen der schweizerischen und der französischen Unterrichtsbehörden, eine grofse Anzahl Schulen zu besuchen und eine beträchtliche Anzahl Lehrer an der Arbeit zu sehen. Allerdings ist Frankreich zu grofs, als dafs er in der genannten Zeit alles, was auf dem hier in Frage kommenden Gebiete von Belang ist, hätte beobachten können. Immerhin glaubt er dabei doch noch eine bessere Kenntnis des Unterrichts, wie er wirklich ist, erlangt zu haben, als sie z. B. durch pädagogische Ausstellungen vermittelt werden kann. Ausstellung ist oft gleichbedeutend mit Schaustellung. Um ein möglichst treues Bild der pädagogischen Wirklichkeit zu gewinnen, ist das beste Mittel doch immer dies, in die Klassen selbst zu gehen und zu beobachten, wie da gearbeitet wird. Diese Hospitierthätigkeit ist natürlich nicht immer interessant, o nein! Aber für einen Zweck wie den hier in Rede stehenden, war sie doch notwendig. Verfasser hat sie das ganze Winterhalbjahr hindurch bis zum letzten Tage seines Aufenthalts in Frankreich ausgeübt, und zugleich auch über die gewonnenen Eindrücke und Beobachtungen tagtäglich Buch geführt, so, dafs die beim Unterricht selbst gemachten Bemerkungen in der Regel jeden Abend als Reinschrift ausgearbeitet wurden. Diese Arbeit, die den Verfasser manch liebes Mal bis in mitternächtige Stunde und darüber hinaus an den Schreibtisch fesselte, durfte nicht unterbleiben, wenn anders er feste und zuverlässige Eindrücke mit nachhause nehmen wollte.

Auf der Grundlage dieser täglichen, fast acht Bände füllenden Aufzeichnungen hat sich der Bericht aufgebaut, der hiermit der Öffentlichkeit übergeben wird. Verfasser hatte eine Veröffentlichung ursprünglich nicht in der Absicht. Inzwischen ist er in der Schweiz und besonders in Frankreich so oft und von so vielen namhaften Schulmännern darum angegangen worden, dafs er sich zuletzt doch dazu entschlossen hat. Mehr als einmal hat man in Frankreich selbst bedauert, dafs die Berichte der Generalinspektoren nicht wenigstens im Auszuge allgemein zugänglich gemacht werden, und es ist keine Frage, dafs der Unterricht daraus ungemein wertvolle und fruchtbare Anregungen schöpfen würde. In Ermangelung dieser Berichte, die natürlich noch ein ganz anderes Material vorführen könnten, als irgendein Privatmann zu geben imstande ist, mögen einstweilen die vorliegenden Blätter gewisse Dienste thun. Oft hört man in Frankreich sagen, dafs eine wirkliche Tradition des neusprachlichen Unterrichts noch nicht vorhanden sei. Dies dürfte seine Erklärung wesentlich in dem stark individualistischen Geiste finden, der in Frankreich überhaupt herrscht, und in der geringen Fühlung insbesondere, die die französischen Neuphilologen selbst untereinander haben. Ein gegenseitiges Hospitieren ist so gut wie unbekannt. Fachkonferenzen kommen höchstens in Paris vor und sind auch dort nicht so entwickelt, wie es dem grofsen Umfange der Schulen entspräche, die vielbeschäftigten Generalinspektoren vereinigen nur ausnahmsweise die Fachgenossen der Schule, die sie gerade revidieren, zu gemeinsamer Besprechung, selbst die Kollegen derselben Anstalt kommen oft nur wenig miteinander zusammen; neuphilologische Lehrervereine sind bisher noch nirgends gegründet worden, weder örtliche noch allgemeine, das so verdienstvolle „Annuaire de l'Enseignement des Langues vivantes“ von M. Wolfromm ist infolge mangelnden Interesses der Beteiligten schon mit dem zweiten Jahrgange wieder eingegangen; von Zeitschriften für den neusprachlichen Schulunterricht giebt es in dem grofsen Frankreich nur eine einzige, die ebenfalls von M. Wolfromm gegründete und geleitete „Revue de l'Enseignement des Langues vivantes“, und in dieser einzigen sind Mitteilungen aus dem Unterrichte selbst verhältnismäfsig selten. So glaubt der Verfasser mit seiner die thatsächliche Praxis behandelnden Darstellung zur Ausfüllung einer Lücke beizutragen und der Sache des neusprachlichen Unterrichts in gewissem Sinne nützlich zu sein, der Sache, an der die französisch- wie die deutschsprechende Welt ein gleiches Interesse haben.

Vielleicht werden manche Leser einen gewissen Widerspruch zu entdecken meinen zwischen der vorliegenden Darstellung und dem ersten vorläufigen Berichte, den der Unterzeichnete kurz nach seiner Rückkehr am 8. April d. J. auf der sechsten Jahresversammlung des Sächsischen Gymnasiallehrervereins zu Bautzen erstattet hat. Thatsächlich haben auch

mehrere französische Leser, die diesen Bericht nach einem kurzen Auszuge im „Humanistischen Gymnasium“ (Heidelberg 1896, S. 84) kannten, allzu viel Optimismus darin gefunden und bedauert, daſs der Berichterstatter nicht mehr ein Auge für die Schwächen des französischen Systems gehabt habe. Der Widerspruch ist aber nur scheinbar. Einmal hat der erwähnte Auszug gerade den kritischen Teil des Bautzener Vortrags nur andeutungsweise berührt, und sodann hatte der Redner selbst damals die kritischen Ausstellungen absichtlich etwas in den Hintergrund treten lassen gegenüber der Anerkennung des Guten, das er vorgefunden. Damals, wo er kaum zurück war, erschien es ihm nicht angezeigt, eine ausgedehnte Kritik an dem französischen Unterrichtsverfahren zu üben. Ehe er dazu schritt, fühlte er sich dazu verpflichtet, seine Tagebuchaufzeichnungen, die Hauptgrundlage seines Urteils, noch einmal durchzuarbeiten und statistisch zu sichten. Erst nach dieser Arbeit ist die vorliegende Darstellung niedergeschrieben und schlieſslich an der Hand der Tagebücher nochmals nachgeprüft worden. Das aufrichtige Bemühen des Verfassers ist jedenfalls gewesen, billig und gerecht zu sein. Manche hervorragend tüchtige und erfolgreiche Unterrichtsarbeit hat er im Laufe seiner Wanderfahrt kennen gelernt, und er hat versucht, sie gebührend ins Licht zu stellen, in der Hoffnung, daſs auch andere daraus Nutzen ziehen können. Wenn anderseits manche Beobachtungen mitgeteilt werden, die den Unterricht noch nicht auf der Höhe befindlich zeigen, auf die man ihn wünschen möchte, so wagt Verfasser zu hoffen, daſs man auch im Auslande an einer aufrichtigen, pädagogischen Kritik keinen Anstoſs nehmen und nicht den Geist des Übelwollens in seinen Worten finden werde. Was Frankreich insbesondere anlangt, so ist er durch zu viele persönliche Freundschaftsbande mit diesem Lande verknüpft, als daſs es ihm möglich gewesen wäre, im Geiste der Feindseligkeit zu schreiben, auch da, wo er geglaubt hat, sich kritisch äuſsern zu müssen. Er kann auch nicht vergessen, daſs er einen sehr wertvollen Teil seiner wissenschaftlichen Ausbildung in Paris empfangen hat, und nur mit tiefer Dankbarkeit erinnert er sich an die Zeit, wo er in der Ecole pratique des hautes Etudes zu Füſsen von Gaston Paris saſs. Im übrigen liegt dem Verfasser nichts ferner als behaupten zu wollen, daſs unser deutsches Unterrichtswesen vollkommen sei. Innerhalb der deutschen Lehrerwelt selbst wird scharf genug kritisiert, und insbesondere bleibt auch für unsern neusprachlichen Unterricht trotz allem und allem, was bisher gethan worden ist, noch manches zu wünschen übrig. Wenn ein ausländischer Beobachter käme und seine kritische Brille auf uns richtete, würde er vermutlich auch nicht alles loben können. Gerade der Fremde, der von auſsen her an die Einrichtungen eines Landes herantritt, sieht ohne Schwierigkeit manches, was dem Einheimischen infolge langer Gewöhnung entgeht, und es

ist schliefslich kein besonderes Verdienst, wenn er es sieht. Wenn für irgend jemand, so gilt gerade für ihn das Wort: La critique est aisée. Aber nicht minder wahr, zumal in der Pädagogik, ist der weitere Satz: L'art est difficile. Ja, die pädagogische Kunst ist etwas unendlich Schwieriges, und niemand lernt darin aus. Verfasser selbst hat dies auf seiner Reise sehr lebhaft empfunden und dabei jedenfalls die wertvollsten pädagogischen Anregungen empfangen. So kann er nicht umhin, dies Vorwort mit dem aufrichtigen Wunsche zu schliefsen, dafs nach ihm noch mancher andere seiner Kollegen zum Zwecke des Studiums der Unterrichtsmethoden nach dem Auslande entsandt werden möchte. Alle Teile finden dabei schliefslich ihre Rechnung.

Leipzig-Gohlis. Im September 1896.

K. A. Martin Hartmann.

Inhaltsverzeichnis.

I.

Das erste Ziel meiner Reise war St. Gallen, wohin mich der Wunsch führte, Herrn Sines Alge, einen der namhaftesten Vertreter der Anschauungsmethode, der zuerst die Hölzelschen Bilder für die Erlernung der neueren Sprachen verwertet hat, im Unterrichte kennen zu lernen. Zu diesem Zwecke besuchte ich mehrere seiner französischen Stunden an der von ihm selbst geleiteten städtischen Mädchenrealschule, die in einem stattlichen, durchaus modern ausgestatteten Gebäude untergebracht ist. Des Interessanten bot dieser Besuch ungemein viel. Zuerst hospitierte ich in einer Stunde der ersten Klasse, zu der 30 Mädchen im Alter von etwa 12 Jahren gehörten. Die Klasse hatte die fremde Sprache seit Anfang Mai begonnen, und zwar mit wöchentlich vier Stunden. Es wurde zunächst mit dem an der Wandtafel aufgehängten Frühlingsbilde gearbeitet, über das der Lehrer französische Fragen stellte, die er einzeln und darauf sofort im Chore beantworten liefs. Auf die Aussprache wurde grofse Sorgfalt verwandt, und die Fehler, die sich einschlichen, unermüdlich verbessert, namentlich wenn, wie häufig vorkam, è statt é gesprochen wurde. Die Beteiligung der Klasse war äufserst lebhaft, und die Hände derer, die sich zum Antworten meldeten, schnellten nur so empor, entsprechend dem sehr anregenden und eindringlichen Lehrton, der gelegentlich mit erquickendem Humor versetzt war. Das Bild wurde nicht nur zu Sprechübungen verwandt, sondern auch in sehr zweckmäfsiger Weise zu grammatischen Übungen. So veranlafste der Lehrer die Mädchen, mit Benutzung des auf dem Bilde Angeschauten Beispiele zu bilden, in denen das Verhältnis des Teiles zum Ganzen zum Ausdruck kam, und man hörte Satzglieder wie: la fenêtre de la maison, la porte de la maison, la poutre du toit etc. Als hier einmal der Fehler *de le* für *du* vorkam, schob der Lehrer die Zwischenfrage ein: Wie vielmal ist nun schon *de le* für *du* gesagt worden? — Achtmal. — Wie vielmal dürft ihr sagen: de le? — Zwanzigmal. — Nun, dann seid ihr noch ziemlich weit von zwanzig, bemerkte der Lehrer mit lächelndem Munde. Nachdem das Teilverhältnis in der Einzahl eingeübt worden war, kam es auch in der Mehrzahl zur Anwendung, wobei Beispiele wie: les fenêtres des maisons u. s. w. gebildet wurden. Im Anschlufs daran wurden Beispiele gebracht, in denen das Verhältnis von Besitztum zum Besitzer zum Ausdruck kam, wie z. B. le chien du paysan, le bouquet de la jeune fille etc. Die ganze Klasse wurde dann rasch nach solchen Beispielen durchgefragt, und jede Schülerin hatte ein

solches zu bilden, was sehr flott vor sich ging, und nur wenigen mifslang. Die betreffenden Beispiele wurden nicht nur dem Frühlingsbilde entlehnt, sondern auch den übrigen mit der Klasse durchgesprochenen Bildern. Das von Alge meines Wissens zuerst eingeführte Verfahren, den verschiedenen Personen des Bildes Namen zu geben und sie in ein bestimmtes Verhältnis zu einander zu setzen, um sie den Schülern menschlich näher zu bringen, führte zu einer nicht uninteressanten Aufgabe, die darin bestand, dafs die Mädchen veranlafst wurden, den Knaben Charles in der ersten Person französisch reden zu lassen. Dabei kamen mühelos Sätze zum Vorschein wie: Mademoiselle Emilie est ma tante. Le monsieur qui est sur le chemin est mon oncle. La femme qui est dans le jardin est ma mère. La femme qui est devant la maison est ma grand'mère. Le paysan qui est dans le champ est mon père u. a. m. Nachdem der letzte Satz im Chore wiederholt worden war, zeigte der Lehrer rasch nacheinander auf verschiedene Personen des Bildes und liefs dabei sofort im Chore einen Satz ansagen, der als von Charles gesprochen zu denken war, eine Übung, die schlagend und sicher ausgeführt wurde. Die letzten zehn Minuten vor Schlufs der Stunde wurden auf phonetische Übungen verwandt, und zwar wurde dabei folgendermafsen verfahren: An der Wandtafel stand schon fertig geschrieben ein Verzeichnis der hauptsächlichsten französischen Laute mit daneben stehender historischer Orthographie. Der Lehrer zeigte nun auf das eine oder andere der phonetischen Zeichen und liefs sofort im Chore den betreffenden Laut aussprechen, was gut gelang. Ferner liefs er zu den einzelnen Lauten Worte angeben, in denen sie vorkommen, und erhielt deren eine grofse Menge. Daran schlossen sich Lautierübungen, indem die Klasse veranlafst wurde, eine Reihe Worte im Chore phonetisch zu lautieren; ein Mädchen, das vor die Tafel gestellt wurde, mufste gleichzeitig die in den Worten vorkommenden Laute an der Tafel zeigen. Als der Chor einmal etwas langsam lautierte, wurde energisch zum Verlassen des „Landsturmschrittes" angehalten.

Der Eindruck, den diese erste in frischer, gemeinsamer Arbeit des Lehrers und der Klasse verlaufene Stunde auf mich machte, war äufserst günstig, und ich war begreiflicherweise gespannt zu sehen, wie sich der weitere Unterricht auf dieser Grundlage aufbauen würde. Dazu bot sich in einer weiteren französischen Stunde Gelegenheit, die ich ebenfalls bei Herrn Alge, in der 2. Klasse, hörte. Auch diese Klasse hatte vier Stunden wöchentlich französisch und zählte 30 Schülerinnen. Zunächst las man aus dem „Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen" von Alge, Teil 2, S. 25 einen Text, bei dem es sich darum handelte, durch Ergänzung der in blanco gelassenen Verbalformen die Kenntnis des Imparfait und Passé défini zu bethätigen. Der Anfang des Textes lautete im Druck:

Une promenade.

C'était dans les vacances d'été. A trois heures et demie, on frapp— à la porte de notre chambre à coucher, et notre père cri—: Levez-vous, si vous

voulez faire une promenade. Nous saut — du lit, nous nous habill—, nous nous lav— les mains et le visage, et ensuite nous descend— pour attendre, devant la maison, ceux qui ne (être) pas encore prêts etc. Der Lehrer sprach dabei deutsch zur Klasse, gelegentlich auch, wenn er einen Tadel aussprach, im Dialekte. Von zwei Fällen abgesehen, in denen die falschen Formen *s'ouvra* und *nous étâmes* zum Vorschein kamen, verlief diese Ergänzungsübung sehr günstig. Sie ist jedenfalls deshalb besonders wertvoller und zweckmäfsiger als die Übersetzung eines zusammenhängenden Stückes, weil der Schüler dabei seine Aufmerksamkeit ausschliefslich auf die zu übenden Tempora richten kann, ohne durch andere Dinge abgelenkt zu werden. Nachdem die erste halbe Stunde in dieser Weise verbracht war, wurde das Herbstbild vor der Klasse aufgehängt und französisch besprochen, wobei Einzelantworten und Chorantworten angemessen abwechselten. Auch hier bemerkte man gelegentliche Äufserungen eines glücklichen Humors, der auch in französischem Gewande verständnisvolle Aufnahme bei der Klasse fand. So, wenn der Lehrer bei Besprechung der Weinernte bemerkte: Porter les hottes au pied de la colline c'est un travail dur, plus dur que de parler français devant le tableau. Ebenso ad hominem war es und wurde dankbar aufgenommen, wenn der Lehrer bei Besprechung der Winzer äufserte: Ils poussent des cris de joie, comme vous poussez des cris de joie quand vous faites une promenade scolaire. Als er auf die Frage: Qu'est-ce qui est plus grand, la cuve ou la hotte? die richtige Antwort: la cuve erhalten hatte, fuhr er fort: Donc — —? worauf die Schlufsfolgerung richtig gezogen wurde. Kurz vor Schlufs der Stunde wurde ein französisches Gespräch über den auf dem Bilde dargestellten Apfelbaum begonnen, wobei mir auffiel, wie eine Schülerin mit Verwertung von Lektüreerinnerungen sich besonders hübsch über den Gegenstand auszudrücken wufste. Als eine gewisse Schwäche trat mir hier wie in der ersten Klasse die offenbar schwer auszurottende Neigung der Schülerinnen entgegen, nach deutscher Weise die Worte auf der ersten Silbe zu betonen. Der Lehrer war lebendig und anschaulich bis zum Schlufs. Als einmal eine Schülerin falsch sagte: Le petit garçon verse les pommes à sa sœur, erwiderte er: On ne dit pas ‚verse' ici. On dit —? On fait comme ça, und hierbei machte er den Gestus des Werfens, worauf richtig die Antwort kam: le petit garçon jette les pommes à sa sœur. Zum Schlufs wurden eine Reihe französischer Fragen rasch durch Handaufheben beantwortet, und die Klasse gruppierte sich dabei, je nach der Frage, in verschieden starke Parteien: Qui aime le cidre? Qui n'aime pas le cidre? Qui aime le vin? Qui aime la bière mieux que le vin? Qui trouve le cidre meilleur que le vin? Qui trouve le vin meilleur que le cidre? Das Interesse der Klasse erhielt sich ungeschwächt bis zum Schlufs, und in den Augen der Mädchen konnte man das beredte Zeugnis dafür lesen, dafs hier mit Freuden gearbeitet wurde, und nicht mit Seufzen. Ausdrücklich sei noch bemerkt, dafs kein einziges Mal während der Stunde zum Übersetzungsverfahren gegriffen wurde: die Übungen verliefen streng

in direkter Form, und man merkte, dafs die Klasse in dieser Richtung methodisch geschult war.

Den weiteren Aufbau von Herrn Alges Methode hatte ich Gelegenheit in einer dritten Stunde zu beobachten, die er in der 3. Klasse hielt (19 Schülerinnen), und zwar war dies eine Lektürestunde. Interessant war hierbei, dafs die Mädchen keine Präparationshefte hatten. Herr Alge hält dies für überflüssig und begnügt sich, beim Lesen des Textes die neu auftretenden Worte einfach unterstreichen zu lassen. Während in der 2. Klasse noch zuweilen die deutsche Sprache zur Vermittlung des Verkehrs zwischen Lehrer und Klasse auftrat, wurde in dieser Klasse ausschliefslich französisch gesprochen. Zugrunde lag Daudets „Le Petit Chose“ in der Lionschen Ausgabe, und auf Wunsch Herrn Alges mufste ich selbst einen Abschnitt aus der durchgenommenen Lektüre zur Behandlung angeben. Die Mädchen lasen etwa sechs Seiten der Ausgabe mit ziemlicher Geläufigkeit und bemerkenswerter Reinheit der Aussprache, wennschon auch hier die Betonung öfters in deutscher Weise nach dem Anfange der Worte hinüberglitt. An einer gewissen Stelle wurde das Lesen plötzlich mit der Bemerkung unterbrochen: A propos, qui est-ce qui veut faire une petite commission pour moi? Zahlreiche Hände erhoben sich, und eine der Schülerinnen wurde zur Besorgung des Auftrages fortgeschickt. Nach im ganzen halbstündigem Lesen wurden die Bücher geschlossen, und es begann nunmehr die sprachliche Durcharbeitung des Textes, nicht auf dem Wege der Übersetzung, sondern so, dafs der Inhalt des Textes besonders unter dem sprachlichen Gesichtspunkte in französische Fragen gegossen wurde, auf welche die Schülerinnen französisch zu antworten hatten. Herr Alge bediente sich dabei einer sorgfältig ausgearbeiteten stenographischen Präparation. Er benutzt sie, wie er mir sagte, stets bei der mündlichen Durcharbeitung, da es nicht möglich sei, alle die Einzelheiten des Textes im Kopfe herumzutragen. Zur Veranschaulichung des Verfahrens mögen hier die im Anschlufs an die Daudet-Lektüre gestellten und wesentlich aus ihr heraus beantworteten Fragen, wie sie im Laufe der Stunde vorkamen, mitgeteilt werden: Qui est-ce qui regrette? Qu'est-ce qui agonise? Qui est-ce qui agonise ordinairement? Qu'est-ce qui ombrage? Qu'est-ce que les platanes ombragent? Qu'est-ce qui assaillit la famille Eyssette? Qu'est-ce qui grince? Que faut-il faire quand la porte grince? (Das vom Lehrer bei Ausführung der Antwort neu gegebene Wort „graisse“ wurde richtig aufgefafst.) Qu'est-ce qui exaspérait M. Eyssette? Qu'est-ce qui donna le coup de grâce à la fabrique? Qu'est-ce qui s'en alla de la fabrique? Qu'est-ce qui est vaste? Qu'est-ce qui est impérissable? Qu'est-ce qui est coûteux? Qu'est-ce qui est impérieux? Nachdem er den Unterschied von *triste* je nach seiner Stellung vor oder nach dem Nomen deutlich gemacht hatte, wurde eine Schülerin gefragt: Qu'est-ce que vous préféreriez être, une triste fille ou une fille triste? worauf sofort die Antwort erfolgte: Une fille triste. Weiter hörte man, immer im Anschlufs an den gelesenen Text, die Frage: Qu'est-ce qui garde

le souvenir? — le bras? — le coude? Nachdem der Lehrer unter verständnisvoller Heiterkeit der Klasse noch eine Reihe anderer Körperteile fragend aufgezählt hatte, gab ein Mädchen die gewünschte Antwort: La mémoire. Weiter hiefs es: A qui M. Eyssette donna-t-il le tremblement? und als die Antwort richtig gegeben war, fiel unter allgemeiner Fröhlichkeit der Klasse die scherzhafte Frage: Votre maître de français donne-t-il le tremblement à tout ce qui l'entoure? Hier kam das Mädchen wieder zurück, das mit einem Auftrage fortgesandt worden war, und hatte französisch darüber zu berichten, was sie in sehr anerkennenswerter Form that. Weiter hörte man die Fragen: Quel est le substantif dérivé de ruisseler? Qui a des clients? Donnez-moi des synonymes de malheur (mauvaise fortune), terrible (effroyable, formidable), pleurer (sangloter), fâcher (blesser, exaspérer), triste (désolé), en un mot (en somme), créature (être), naissance (apparition dans le monde), à présent (maintenant), à partir de ce jour (désormais, dorénavant), toute la journée (du matin au soir), peu à peu (petit à petit), la porte ne grinça plus (cessa de grincer), en ce temps-là (à cette époque), ruiner une famille (mettre à mal), je suis né (je suis venu au monde, j'ai vu le jour), on voit le ciel dans tout son éclat (le ciel rit, le ciel est sans nuages), quitter (s'en aller), il ne porta pas bonheur à sa famille (il était la mauvaise étoile de sa famille), il ne quitta jamais la maison (il ne bougea), cela ne me touche pas (cela me laisse froid), si l'on entendait le père (à entendre le père). Auf die allermeisten der gestellten Fragen erfolgten richtige Antworten. Ein reges, fröhliches Interesse herrschte während der ganzen Dauer dieser Übung, und es war ein Vergnügen, den Gang des Unterrichts wie die Leistungen der Schülerinnen zu beobachten.

Einen sehr günstigen Eindruck hatte ich auch in der 4. Klasse (25 Schülerinnen), wo ich schliefslich einer von Herrn Lübber erteilten französischen Stunde beiwohnte. Zunächst wurden aus Alges Französischem Lese- und Übungsbuche etwa dritthalb Seiten gelesen, was sehr flott und geläufig vor sich ging, fast ohne Dialektspuren, wenn sich auch mitunter die germanische Betonungsart gelten machte. Hierauf liefs der Lehrer die Bücher schliefsen und stellte eine Reihe französischer Fragen über das Gelesene, die recht gut beantwortet wurden. Besonders interessant war die Art und Weise, wie ein von der Klasse zum erstenmale neu gelesener Text in Angriff genommen wurde. Der Lehrer las denselben laut vor, und sobald ein Wort vorkam, das die Mädchen nicht verstanden, was sie durch Handaufheben andeuteten, erklärte der Lehrer den Sinn des betreffenden Wortes, nicht etwa durch Übersetzung, sondern durch Umschreibung in französischer Sprache oder durch Angabe des Gegenteils, natürlich auch französisch. Abweichend von dem bei Herrn Alge geübten Verfahren hatten die Schülerinnen dieser Klasse ein Vokabelheft, in das sie das betreffende Wort unterstrichen mit seinem Synonymum, seiner Umschreibung oder seinem Gegenteile eintrugen. Einige solcher Einträge lauteten beispielsweise: la terrasse était appuyée — touchait. Caisse — baquet. L'air était étouffant —

lourd, mündlich fügte der Lehrer hinzu: on ne pouvait pas le respirer. En dehors de la balustrade, opposé de: en dedans. Persienne — volet. Se hisser — se tirer en haut etc. Öfters wurden Zwischenfragen eingeschaltet, um festzustellen, ob der Text an einer bestimmten Stelle verstanden war, und wenn es nötig war, der Sinn durch französische Umschreibung zum Verständnis gebracht. In seiner Schrift: „Über die Erlernung des Französischen" (St. Gallen, Fehr, 1896, S. 16) drückt sich Alge selbst über dies Verfahren folgendermafsen aus: „Diese Umschreibung scheint etwas schwer zu sein, ist es aber lange nicht in dem Mafse, wie derjenige sich vorstellen mag, der so etwas noch nie versucht hat. Ist der Lehrer nur erst einigermafsen vertraut mit dem Wortschatze und versteht er elementar zu erklären, — eine Forderung, der jeder tüchtige Lehrer so wie so genügen mufs, — so wird er sich selbst wundern, wie bald bei einiger Selbstprüfung die Sache gelernt ist. Er wird um so rascher sich daran gewöhnen, als er ja bei diesen mündlichen Erklärungen ein gutes Stück einfacher sein darf, als er es aus naheliegenden Gründen bei schriftlicher Erklärung sein möchte und als ihm zudem noch die Möglichkeit offen steht, seine Erklärungen in sozusagen dramatischer Weise zu unterstützen. Die Schüler lauschen den mit gemütlicher, behaglicher Breite gegebenen Erklärungen mit dem lebhaftesten Interesse. Nicht nur freuen sie sich, dafs sie den Lehrer verstehen, nicht nur haben sie dadurch eine schätzenswerte Gelegenheit, ihr Ohr zu üben; ein Wort, das sie durch ihre Anstrengung, durch ihre Mitbethätigung kennen gelernt, macht ihnen doppelte Freude, und nicht gering ist auch die Genugthuung des Lehrers, wenn er auf den Gesichtern das allmähliche Durchdringen dieser Erkenntnis ablesen kann." Was Herr Alge hier über die Wirkung der in seiner Schule angewandten Methode auf die Zöglinge sagt, ist in keiner Weise übertrieben, und meine persönlichen Beobachtungen bestätigen es vollauf. Er hat es überhaupt verstanden, seinem französischen Unterricht auf allen Stufen einen Geist einzuhauchen, der das Interesse der Lernenden ungemein fesselt und zu bemerkenswerten praktischen Ergebnissen führt, die man bis auf die Oberstufe verfolgen kann. Es ist ein einheitlich aufgebauter Unterricht, ein Werk aus einem Gufs, und verdient die ernste Beachtung aller, die sich für die Hebung des fremdsprachlichen Unterrichtes interessieren.

II.

Anderer Art waren die Eindrücke, die ich vom neusprachlichen Unterricht an den Schulen Genfs erhielt. Hier herrscht die grammatisierende Methode, deren Hauptmittel die Übersetzung ist, noch fast unumschränkt, nicht nur an den höheren Unterrichtsanstalten, sondern auch an den Volksschulen, — im Kanton Genf ist nämlich das Deutsche in den oberen zwei Jahreskursen (Klasse

V und VI) der Volksschulen mit je 3 Stunden wöchentlich obligatorisch. Soweit die vorhandenen Lehrkräfte die fremde Sprache wirklich praktisch zur Verfügung haben, werden die Nachteile der herrschenden Methode einigermafsen gemildert, aber die erzielten Erfolge sind doch selbst dann nicht das, was sie unter anderen Verhältnissen sein könnten. Aus den Kreisen der Genfer Lehrer selbst hörte ich viele Klagen über die mangelhaften Ergebnisse des fremdsprachlichen Unterrichtes: es wurde geklagt über das fehlende Interesse bei den Schülern, über die mangelnde Begabung der französisch sprechenden Rasse für das Erlernen fremder Sprachen; man suchte wohl auch die angeblich vorhandene Abneigung der Genfer Jugend gegen das Deutsche aus den besonderen Schwierigkeiten dieser Sprache und aus dem unschönen Klangcharakter des Schweizer Deutsch im besonderen zu erklären. Was meine eigenen Beobachtungen anlangt, so habe ich viel mehr den Eindruck gehabt, dafs die Erklärung des wenig befriedigenden Standes vor allem auf dem Gebiete der Methode liegt, wie sie sich im Unterrichte und in den herrschenden Lehrbüchern ausprägt. Das gilt vornehmlich für die unteren Stufen des fremdsprachlichen Unterrichts, die geradezu entscheidend sind für die Stellung, die der Schüler für die ganze weitere Zeit des Unterrichts zu dem Fache einnimmt. Wenn es da nicht gelingt, das Interesse des Schülers für die fremde Sprache zu gewinnen, so ist es später schwer, wenn nicht unmöglich, das Versäumte nachzuholen. Selbstverständlich gehört gerade auf die Unterstufe ein Lehrer, der der fremden Sprache auch praktisch mächtig ist, der sie zu sofortigem Gebrauche bereit hat und aus dieser vollen Kenntnis heraus einen lebendigen Unterricht erteilen kann. In Genf scheint diese Erkenntnis noch nicht durchgedrungen zu sein; wenigstens habe ich gerade in den Klassen, die hier in Betracht kommen, wiederholt oder vielmehr in der Regel Lehrer des Deutschen getroffen, die zugleich als Klassenlehrer in manchen anderen Gegenständen unterrichteten und was die deutsche Sprache anlangt, als eigentliche Fachmänner nicht gelten konnten. Dies System herrscht namentlich in der Elementarabteilung des Genfer Collège, aber ebenso in den Volksschulen. Es ist ja leicht zu verstehen, wie man dazu hat kommen können, die Ergebnisse des Systems aber lassen inbezug auf das Deutsche jedenfalls sehr viel zu wünschen übrig, und es ist mir kein Zweifel, dafs eine Reform an dieser Stelle besonders einzusetzen hätte.

Um eine Anschauung von dem Geiste zu geben, in dem die Elemente des Deutschen im Kanton Genf gelehrt werden, will ich hier den Verlauf einer deutschen Stunde beschreiben, der ich mit beiwohnte, in einer über 20 Mann starken Klasse, die im zweiten Jahre Deutsch lernte. Die ganze Stunde wurde im wesentlichen mit der Übersetzung eines Thème zugebracht, das in den 10½ Druckzeilen der eingeführten Grammatik 12 zusammenhangslose Einzelsätze enthielt. Die Schüler mufsten erstens den französischen Text der Sätze in ihr Heft schreiben und dazu die deutsche Übersetzung; in letzterer mufste bei jedem Nomen der Kasus und das Genus in Klammern angegeben werden. Ehe ein

Satz übersetzt wurde, liefs der Lehrer ihn der deutschen Konstruktion entsprechend umstellen, so dafs also z. B. aus: Nous sommes venus sans notre cousin wurde: Nous sommes sans notre cousin venus. Jedes Wort jedes Satzes wurde laut durchbuchstabiert, von Anfang bis zu Ende. Si vous prononcez bien les lettres, bemerkte der Lehrer dabei einmal zur Klasse, vous prononcez bien les mots. Diese Buchstabierübung erstreckte sich nicht nur auf das Deutsche, sondern auch auf das Französische: jedes Wort der sämtlichen französischen Sätze wurde laut durchbuchstabiert [1]). Daneben gingen natürlich allerlei grammatische Erläuterungen, zu denen die Übersetzungsfehler der Schüler nur zu viel Anlafs gaben. Fehler wie: Der Lehrer hat dieses Schülers bestraft, Kennen Sie der Maler u. a. waren keine Seltenheit. Die Aussprache der Schüler war äufserst mangelhaft und entstellte die deutschen Worte für mein Gehör mitunter bis zur Unkenntlichkeit, aber freilich war das, was sie selbst hörten, soweit die französische Unterrichtssprache durch deutsche Worte unterbrochen wurde, von Korrektkeit weit entfernt. Nachdem etwa drei Viertelstunden unter Übersetzungs- und Buchstabierübungen mit dazwischen eingestreuten grammatischen Erläuterungen vergangen waren, nahmen die Schüler ihre guten Hefte vor und hatten die Sätze als Reinschrift einzutragen. Zu Beginn der folgenden Stunde sollten dann die Sätze noch einmal vorgelesen und durchbuchstabiert werden, und es wurde die Erwartung ausgesprochen, dafs dann keine Fehler mehr vorhanden sein würden. Das Interesse der Schüler für den so erteilten Unterricht war äufserst gering, das sah man an ihren Gesichtern und an ihrem ganzen Verhalten, aber freilich war dies nur die natürliche Wirkung des angewandten Verfahrens.

Es soll nicht gesagt werden, dafs der deutsche Elementarunterricht überall im Kanton Genf so gehandhabt wird, aber diese eine Stunde ist immerhin bezeichnend für die zur Zeit noch obwaltende Auffassung des Sprachunterrichts, und die meisten anderen deutschen Stunden, die ich auf den Elementarstufen gehört habe, stehen wenigstens nicht in prinzipiellem Gegensatze dazu. Als weitere Probe möge noch eine andere Lektion geschildert werden, die ebenfalls mit einer Klasse gehalten wurde, welche im zweiten Jahre Deutsch lernte. Zuvörderst hatte ein Schüler eine gewisse Deklinationsregel herzusagen, und darauf wurde das Wort „Mann“ dekliniert, was unendliche Schwierigkeiten machte. Es folgten Konjugationsübungen an einer Reihe von Paradigmaten, die deutsche Form zuerst, und unmittelbar darauf, von demselben Schüler gesprochen, die

---

[1]) Eine ähnliche Beobachtung machte ich in einer französischen Stunde einer der obersten Volksschulklassen des Kantons: Nach Niederschrift eines Diktats wurden die Hefte gegenseitig ausgetauscht, und jeder korrigierte die Arbeit seines Nachbars. Hierauf wurde das ganze Diktat Wort für Wort durchbuchstabiert, währenddem die Korrektur von den Schülern zu ergänzen war, und endlich wurde der ganze Text noch einmal Wort für Wort laut durchbuchstabiert. Diese zweimal durchbuchstabierte Arbeit hatten die Schüler schliefslich ins Reine zu schreiben.

französische Form. Dann wurden Vokabeln abgefragt, Nomina und Verba, und grammatische Bemerkungen dazwischen eingestreut. Nachdem einige Sätze der zu übenden Lektion aus der Grammatik übersetzt worden waren, wurde ein Schüler auf das Katheder citiert, der eine Regel aus der Grammatik vorlesen mufste nebst den dazu gehörigen Beispielen. Das darin vorkommende Wort „désinence“ verstand weder er noch sonst jemand in der Klasse, und der Lehrer erklärte das Wort durch „terminaison“. Dann las derselbe Schüler, immer vornstehend, die deutschen Übungssätze vor und übersetzte sie nacheinander. Das ging nicht schlecht, als aber dann andere Schüler vorgerufen wurden, um französische Sätze ins Deutsche zu übersetzen, war das Ergebnis sehr wenig befriedigend. Die Klasse machte einen gelangweilten Eindruck und suchte sich durch mehr oder weniger ungeniertes Plaudern schadlos zu halten. Von einem energischen Zusammenarbeiten der ganzen Klasse war keine Rede, und es wurde kein Versuch gemacht, eins der dafür verfügbaren Mittel anzuwenden. Namentlich fehlte das Chorsprechen gänzlich, wie ich mich überhaupt nicht erinnere, dies jemals im fremdsprachlichen Unterricht der Genfer Schulen vorgefunden zu haben, vom Singen ganz zu geschweigen.

Einen wesentlich günstigeren Eindruck erhielt ich beim Anhören einer deutschen Lektion in einer Dorfschule des Kantons, die ich in Genf besonders hatte rühmen hören, in Onex, unweit der französischen Grenze. Der Lehrer, M. Alexandre Lescaze, hatte die Sprache zu freier Verfügung. Demgemäfs verriet auch das Deutsch seiner Schüler einen wesentlich höheren Stand als das, was ich in den Elementarklassen der Stadt Genf beobachtet hatte. Auf meine Frage versicherte mir der Lehrer, dafs die Schüler die deutsche Sprache gern hätten; er selbst stellte darüber eine deutsche Frage an einen der Jungen und erhielt von ihm eine kräftig bejahende Antwort, ebenso ich selbst, als ich nach der Stunde eine ähnliche Frage an einen anderen Schüler richtete. Nachdem zuerst einige Sätze aus dem Deutschen ins Französische und umgekehrt übersetzt worden waren, liefs der Lehrer die Bücher schliefsen und knüpfte eine deutsche Unterhaltung mit den etwa 10jährigen Schülern an, die die Sprache erst seit zwei Monaten lernten. Diese verstanden die gestellten Fragen und wufsten zu antworten, wenn auch hier und da eine kleine Nachhilfe des Lehrers nötig war. Als Probe möge dieses Gespräch hier Platz finden [1]: L. Bist du immer gehorsam? — Sch. Ja, ich bin immer gehorsam, und der Lehrer ist zufrieden. — L. Bist du noch jung? — Sch. Ja, ich bin noch jung. — L. Mais le père est âgé. — Sch. Aber der Vater ist alt. — L. Ist dein Garten grofs und schön? — Sch. Der Garten ist schön, aber er ist klein. — L. Ist die Mauer lang und breit? — Sch. Die Mauer ist lang, aber sie ist nicht breit. — L. Hat der Lehrer ein Pult? — Sch. Ja, der Lehrer hat ein Pult. —

[1] In dem von Herrn Lescaze selbst herausgegebenen und in der Schule eingeführten „Manuel élémentaire de langue allemande“ treten Sprechübungen bereits in der 2. Lektion auf und setzen sich bis an das Ende des Buches fort.

L. Ist es neu? — Sch. Ja, es ist neu. — L. Ist die Mutter noch jung? — Sch. Nein, die Mutter ist nicht jung, sie ist schon alt. — L. Du bist blafs, bist du krank? — Sch. Ja, ich bin krank. — L. Bist du immer fleifsig? — Sch. Nein, ich bin nicht immer fleifsig. (Dieser Satz wurde aus dem Französischen des Lehrers übersetzt.) Das mag bescheidene sprachliche Arbeit sein, sie hat aber doch noch mehr Wert, als wenn, wie ich es in einer Elementarklasse des Genfer Kantons bemerkte, ein gedrucktes deutsches Gespräch ins Französische übersetzt wurde. — Während hierauf diese Klasse, die fünfte, mit einer schriftlichen Arbeit beschäftigt wurde, wurde die folgende, vorgeschrittenere Klasse ins Feuer geführt, Schüler im Alter von 12 bis 13 Jahren, die das Deutsche seit 14 Monaten lernten. Der Lehrer liefs aus der Grammatik erst eine Version übersetzen, dann ein Thème, mit eingeschalteten grammatischen Fragen, und knüpfte dann auch mit dieser Abteilung ein deutsches Gespräch an, das folgendermafsen verlief: L. Welche Haustiere haben deine Eltern? — Sch. Meine Eltern haben zwei Kühe und ein Pferd. — L. Kennst du andere Haustiere? — Sch. Ja, ich kenne noch andere Haustiere. — L. Welche Haustiere kennst du noch? — Sch. Ich kenne noch Ochsen, Schafe, Schweine, Ziegen. — L. Wer hat den Hühnern Körner gegeben? — Sch. Meine Mutter hat den Hühnern Körner gegeben? — L. Hast du viele Fehler in deiner Arbeit gemacht? — Sch. Nein, ich habe wenig Fehler gemacht, und der Lehrer ist zufrieden. — L. Kennst du Genf? — Sch. Ja, ich kenne sehr gut diese Stadt. — L. Kennst du auch andere Städte in der Schweiz? — Sch. Ja, ich kenne noch andere Städte in der Schweiz: Zürich, Basel, Bern. — L. Welches sind die Namen der Tage? — Sch. Sonntag u. s. w. — L. Was machst du nach der Schule? — Sch. Nach der Schule spiele ich im Garten. — L. Haben deine Eltern einen Garten? — Sch. Ja, meine Eltern haben einen Garten, er ist grofs und hübsch. — L. Seit wann lernst du die deutsche Sprache? — Sch. Ich lerne die deutsche Sprache seit einem Jahre. — L. Wie findest du diese Sprache? — Sch. Ich finde sie sehr hübsch. — L. Findest du sie leicht oder schwer? — Sch. Ich finde sie sehr leicht (!). — L. Wie findest du die Häuser des Dorfes? — Sch. Ich finde die Häuser des Dorfes nicht sehr schön. — L. Wo sind schöne Häuser? — Sch. Die Häuser in den Städten sind sehr grofs und hübsch. — L. Hast du deine Lektion gelernt? — Sch. Ja, ich habe meine Lektion gelernt. — L. Haben alle Schüler ihre Worte gelernt? — Sch. Nein, alle Schüler haben nicht ihre Worte gelernt. (Vom L. korrigiert: Nicht alle Schüler u. s. w.) Zum Schlufs kam ein Schüler vor und deklamierte J. Staubs Lied: „Was ich liebe“ mit guter Aussprache und sehr hübscher Betonung, dann noch ein zweiter, der ein Frühlingslied von Hölty zu deklamieren hatte. Alles in allem betrachtet, waren die deutschen Leistungen dieser Schüler denen, die ich in den Elementarklassen Genfer Stadtschulen beobachtet hatte, wesentlich überlegen. Die Methode stand hier doch wenigstens nicht ausschliefslich auf dem Boden der Übersetzung, und der Lehrer war der Sprache wirklich mächtig.

Was mich bei dieser Schule, abgesehen von dem Stande der Kenntnisse, den ich im Deutschen wie in anderen Fächern wahrnahm, besonders wohlthuend berührte, das war die sehr gut disziplinierte Haltung der Schüler, die merklich abstach von dem, was ich in vielen Klassen, besonders in Knabenklassen Genfer Stadtschulen beobachtet hatte. Die Schüler verhielten sich ehrerbietig und bescheiden, antworteten nur, wenn sie gefragt wurden, und redeten niemals bunt durcheinander. In Genf selbst hatte ich oft ganz andere Eindrücke. Man wird ja nun nicht erwarten können, in einer Demokratie wie Genf den Geist militärischer Strammheit anzutreffen, aber man braucht gar nicht an ein solches Erziehungsideal zu glauben, und kann doch finden, dafs in den Genfer Schulen die Neigung besteht, die Zügel der Disziplin allzu locker hängen zu lassen. Was ein richtiger Genfer ist, kann sich für deutsche Disziplin, die ihm wohl die Vorstellung des Korporalstockes erweckt, nicht begeistern, aber ich mufs doch sagen, dafs auch ein Vergleich mit der Schuldisziplin Frankreichs, wie ich sie vielfach in allen Arten von Schulen Gelegenheit gehabt habe zu beobachten, nicht eben zugunsten der Genfer Schuldisziplin ausfällt. Der Leser wird vielleicht überrascht sein über meine Behauptung, aber es entspricht doch nur der Wahrheit, wenn ich sage, dafs ich in Genfer Schulen in Hinsicht der Schulzucht Dinge beobachtet habe, die mir nirgends in Frankreich aufgestofsen sind, weder in Nord- noch in Südfrankreich. Nirgends in Frankreich habe ich erlebt, was ich in Genf beobachtet, dafs die Klasse den Vorhalt, den der Lehrer einem Schüler gab, mit Gelächter begleitete, nirgends anders, dafs nicht nur e i n Schüler ungeniert gegen die Bemerkung eines Lehrers remonstrierte, sondern dafs auch die Klasse sich hereinmischte und in wüstem Durcheinanderreden den Kameraden zu unterstützen suchte. Dafs die vor dem Klassenlokale auf dem Hofe versammelten Schüler einmal in indianerhaftes Geschrei ausbrachen, während ich in Begleitung des Lehrers nach der Klasse zu über den Hof schritt, empfand ich als wenig passend, wenn auch vielleicht manche Genfer Beurteiler in einem solchen Vorgange, der sich aufserhalb des Unterrichts abspielte, nicht etwas besonders Beachtliches erblicken werden. Charakteristisch ist ein Vorkommnis, dessen Zeuge ich in einer Genfer Volksschule war und das sich vor der ersten Morgenstunde abspielte. Die Schulkinder versammelten sich vor dem noch verschlossenen eisernen Gitter, das am oberen Ende der Treppe den Korridor abschliefst. Als ich ankam, war gerade ein etwa 11jähriger Junge die eisernen Stangen des Gitters hinaufgeklettert und hockte nun oben, indem er nach der Korridorseite zu spähte und die Höhe des Gitters mit den Augen abmafs. Unter dem Beifallsjubel seiner Kameraden sprang dann der hoffnungsvolle Junge sehr gewandt in den Korridor herab! Doch auch dieser Vorfall trug sich vor Beginn des Unterrichts zu und wird daher vielleicht nicht als ganz beweiskräftig angesehen. Schlimmer ist schon, dafs einmal ein Genfer Lehrer in meiner Gegenwart genötigt war, zwei Schüler (von etwa 15 Jahren) wegen Disziplinwidrigkeiten aus der Klasse zu weisen. In Frankreich konnte

ich bei der Schuljugend zwar auch die Neigung wahrnehmen, über den Strang zu schlagen, aber niemals war ein französischer Lehrer — und ich habe ihrer weit über 200 an der Arbeit gesehen — in meiner Gegenwart genötigt, so weit zu gehen; die blofse Drohung, einen Störenfried vor die Thüre zu befördern, hatte da schon die gewünschte Wirkung, und die französischen Jungen besafsen genug point d'honneur, um ihren Lehrer in Gegenwart eines Fremden nicht in so peinliche Verlegenheit zu bringen. Allerwärts kommt es natürlich vor, dafs die Schüler dem Unterricht nicht gleichmäfsig folgen, aber doch nur in Genf habe ich wahrgenommen, dafs ein Schüler während der Stunde ganz ungeniert ein grofses Zeitungsblatt auf der Bank vor sich liegen hatte und unbehelligt darin las. Dafs von dem einen oder dem anderen Lehrer im Lehrerzimmer oder in anderen Schulräumlichkeiten, die den Schülern nicht zugänglich sind, geraucht wird, kommt wohl auch hierzulande vor, und die Zahl der Schulleiter, die hierüber einer strengeren Auffassung huldigen, scheint mit der Zeit geringer zu werden. Aber nirgends anders als in Genf habe ich beobachtet, dafs ein Lehrer in der grofsen Pause im Klassenzimmer selbst rauchte, während er auf dem Katheder safs und irgendeine Arbeit erledigte, und während sich noch dazu in demselben Klassenzimmer ein Schüler befand, der aus irgend einem Grunde nicht auf den Hof geschickt worden war. Zufällig traf es sich, dafs ich in derselben Klasse unmittelbar darauf dem Unterricht beiwohnte, als der Schularzt ankam, um Schüler und Klassenzimmer zu revidieren. Derselbe fand die Ventilation, und zwar mit Recht, sehr mangelhaft, ob er auch bemerkt hat, dafs die Schüler eine mit Tabaksbestandteilen durchsetzte Luft einatmen mufsten, vermag ich nicht zu sagen. Die Einrichtung des Schularztes mag ihr Gutes haben, ich habe aber öfters in Genf den Eindruck erhalten, dafs eine wirksame pädagogische Aufsicht zum Mindesten ebenso wünschenswert ist. Was den Sekundarunterricht angeht, so hat man bis jetzt noch nicht für nötig gehalten, eine staatliche Inspektion zu organisieren. In der Theorie kommt ja die Inspektion dem Direktor zu, für die Praxis aber erweist sich dies allein doch schwerlich als genügend. Mag sein, dafs ein Inspektionsbeamter des Sekundarunterrichts im Bereiche eines Kantons nicht genügend Arbeit fände; läge es dann aber nicht nahe, dafs mehrere Kantone gemeinsam einen solchen Aufsichtsdienst organisierten? Dafs ein Bedürfnis für Einrichtung einer derartigen Inspektion vorhanden sei, geben vorurteilsfreie Genfer, die da wissen, wie die Welt aufserhalb des Kantons aussieht, rückhaltslos zu, zumal die Neigung zur Disziplinlosigkeit nicht etwa erst seit gestern besteht. Ein Genfer, der das Collège in den 70er Jahren besucht hat, erzählte mir, dafs manche Lehrer nach der Stunde geweint hätten, so sehr hätten ihnen die Schüler das Leben sauer und elend gemacht. Und ein anderer, der derselben Generation angehörte, hielt nach seinen eigenen Erfahrungen eine Schulaufsicht für so nötig, dafs er im Gespräche mit mir den Vorschlag machte, es solle an jeder Klasse eine vergitterte Loge angebracht werden, wo jeder, der vom Direktor die Genehmigung

erhielte, ungesehen hospitieren könnte. Dafs ein solcher Vorschlag überhaupt gemacht werden kann, und zwar von einem ernsten Manne, der sich viel mit dem Unterrichtswesen beschäftigt und viel darüber nachgedacht hat, ist bezeichnend genug und sollte zum Nachdenken veranlassen. So viel ist sicher: den strengen sittlichen Geist des Calvin, den man im Auslande wohl noch für eine bestimmende Macht im geistigen Leben Genfs hält, mufs man heutzutage suchen, in den Schulen ist mir sein Walten jedenfalls nicht entgegengetreten. Was die Schule von Onex betrifft, die mir durch den guten Geist der Zucht, der sie beseelte, einen so vorteilhaften Eindruck machte, so steht sie, mittelbar wenigstens, unter deutschem Einflusse. Als ich dem Lehrer am Schlusse der Stunde meine Wahrnehmungen mitteilte und ihm sagte, dafs seine Klassen mich als Deutschen ihrer ganzen Haltung nach mehr anheimelten als die meisten Genfer Klassen, die ich besucht, erwiderte er: „Ja, ich bin aber auch fünf Jahre Lehrer in Deutschland gewesen, dort habe ich den Wert einer guten Schulzucht schätzen gelernt.“ Und als ich ihn weiter fragte, ob er nicht bei den Eltern seiner Schüler Widerstand gegen seine Auffassung der Disziplin gefunden habe, bemerkte er: „O nein, die Eltern sind ganz einverstanden damit und sind im Grunde genommen froh, dafs ich es damit so halte.“ Schliefslich müssen sie das auch sein, denn wenn in der Schule Zuchtlosigkeit einreifst, wachsen die Schwierigkeiten der häuslichen Erziehung ins Ungemessene.

Das Kapitel von der Disziplin ist im Rahmen dieses Reiseberichtes streng genommen nur ein Beiwerk, da es aber von Bedeutung für den Unterricht ist, konnte es nicht ganz übergangen werden. Um jedoch kein Mifsverständnis aufkommen zu lassen, will ich sofort hinzufügen, dafs ich auch in Genf selbst Männer gefunden habe, die inbezug auf Disziplin auf der Höhe standen. Ich nenne hier namentlich den Professor der deutschen Sprache am Collège, M. Daniel, ein Mann von grofser sittlicher Autorität, der auch Genfer Jungen zu bändigen versteht, voll Ernst und Kraft. Seine Persönlichkeit spiegelte sich in der Haltung seiner Klasse wieder, die durchaus ernst und geziemend war. Ein Hesse von Geburt und gründlicher Kenner beider Sprachen, versteht er es, seinen Schülern Interesse für den Lehrgegenstand einzuflöfsen und dadurch manches zu erreichen. Eine so gediegene Lehrerpersönlichkeit kann nicht anders als anregend und anspornend auf die Schüler wirken. In der realen und der technischen Abteilung des Gymnasiums zieht die deutsche Lektüre gegenwärtig ein erstaunliches Mafs von naturwissenschaftlichen und technischen Stoffgebieten herein, und man darf billig bezweifeln, ob alle Lehrer des Deutschen geneigt wären, dies Gebiet so anzubauen, wie das jetzt M. Süfs thut, ein deutscher Schweizer von Geburt. In einer Stunde der 1. Realklasse (7 Schüler) wohnte ich bei ihm einem auf Grund der Lektüre in Wettsteins Lesebuch geführten deutschen Gespräch bei, von dessen Fragen hier nur einige mitgeteilt sein mögen: Was ist Salmiak? Was ist Salmiakgeist? Warum streut man Gips auf den Dünger? Was ist der Unterschied zwischen Kalkwasser und Kalkbrei? Was

ist Mörtel? Warum sind neue Häuser ungesund? Was ist der Unterschied zwischen hartem und weichem Wasser? Was ist phosphorsaures Calcium? Was ist Chlorkalk? Was ist Bittererde? Was ist Bittersalz? u. a. m. Während ich mir zu meiner Beschämung sagen mufste, dafs ich die meisten dieser Fragen selbst nicht beantworten konnte, verstanden es die zwei Schüler, die sich an diesem Gespräche beteiligten, in Anlehnung an den gelesenen Text in zusammenhängenden Sätzen gar nicht übel auf die Fragen zu antworten, wenn ich mich auch dem Eindrucke nicht entziehen konnte, dafs das Gedächtnis dabei eine gewisse Rolle spielte. Wie mir der Lehrer sagte, arbeitet er in ähnlicher Weise eine Reihe von Wissensgebieten mit seinen Schülern deutsch durch, so dafs sie in der Lage sind, deutsch darüber zu sprechen. Auch benutzt er dabei Wandbilder aus dem Gebiete der Naturwissenschaften, die er mit den Schülern in deutscher Sprache durchspricht, wie z. B. ein Wandbild, das den Kreislauf des Blutes darstellt, oder eins, das ein menschliches Skelett wiedergiebt, oder andere noch. Dafs ein solcher Unterricht zu gewissen Ergebnissen führt, hat in neuerer Zeit auch amtliche Anerkennung gefunden, in dem Rapport sur la gestion du Conseil d'Etat pendant 1894, Genève 1895, wo man S. 75 liest: „Messieurs les délégués de l'Ecole Polytechnique fédérale ont signalé l'aisance tout à fait remarquable avec laquelle les candidats de la section technique maniaient la langue allemande; le même éloge a été mérité par les candidats des autres sections.“ Dafs sich dieses Urteil auch auf die deutsche Aussprache der Schüler bezieht, ist nach den Beobachtungen, die ich selbst gemacht habe, nicht wahrscheinlich. In einer der obersten Klassen des Genfer Collège verstand ich den Sinn eines deutschen Textes, den die Schüler vorlasen, öfters erst aus der darauffolgenden französischen Übersetzung; namentlich wurden die deutschen Worte durch die eigentümliche Art, mit der die Schüler sie betonten, oft ganz unverständlich für mich. Ähnlich erging es mir in einer andern oberen Klasse: auch da wurde mir der von den Schülern gelesene deutsche Text vielfach nur durch einen Blick in den gedruckten Wortlaut verständlich. Unbillig wäre es freilich, den deutschen Lehrern der oberen Klassen hieraus einen Vorwurf machen zu wollen. Denn die Aussprache pflegen Schüler in der Regel so zu behalten, wie sie sich dieselbe auf den unteren Klassenstufen angeeignet haben; nur ein sach- und fachverständiger, nicht blofs allgemein pädagogisch, sondern auch fachtechnisch geschulter Lehrer des Deutschen für die unteren Klassen würde hier Wandel schaffen können. An einem Lehrerpersonal aber, das genügend für seine Aufgabe vorgebildet wäre, fehlt es zur Zeit noch. Als dringend wünschenswert mufs es auch bezeichnet werden, die jetzt in den höheren Schulen Genfs, auch auf der Unterstufe, herrschende deutsche Grammatik von Révaclier und Braufs zu beseitigen und durch ein moderneres Buch zu ersetzen. Wie man Knaben oder gar Mädchen für ein Buch interessieren kann, das mit seinem Streben nach Vollständigkeit und Systematik einen fast gelehrten Charakter hat, die Regel dem Beispiele vorausschickt, der Ausnahmen

viel zu viel bietet, und in zusammenhangslosen Einzelsätzen imstande ist, den Schüler von Konstantinopel nach Amerika, von Amerika zu Pyrrhus, und von Pyrrhus zu Salomon zu führen, das ist mir unerfindlich. Das Buch ist wohl ein speziell Schweizer Erzeugnis, wenn schon man dies aus einem Übungssatze wie: „J'ai vu l'Angleterre, mais je n'ai pas encore vu la Suisse" (§ 66) kaum schliefsen würde. Könnte man an Stelle dieses vom heutigen pädagogischen Standpunkte aus sehr veralteten Lehrbuches ein anderes, praktischer abgefafstes setzen, so würde ein geeigneter Lehrer in den 3 unteren Klassen des Collège, die dem Deutschen je 4 Stunden wöchentlich zuweisen, zweifelsohne in der Lage sein, die fremde Sprache so zu fundieren, dafs auch auf der Oberstufe die Ergebnisse noch ganz anders ausfallen würden, als selbst der tüchtigste Lehrer sie bei den jetzigen Verhältnissen gestalten kann.

Im Anschlusse an die obigen Bemerkungen über die deutsche Aussprache der Genfer Schüler sei bemerkt, dafs ich inbezug auf das Englische ähnliche Beobachtungen gemacht habe. Hier liegen aber die äufseren Verhältnisse insofern viel ungünstiger, als die zur Verfügung stehende Zeit weit geringer ist als im Deutschen, wie aus der folgenden vergleichenden Tabelle der Stundenzahl der zwei Sprachen am Collège zu ersehen ist:

				Section classique.				Section réale.				Section technique.				Section pédagog.			
Klasse	VII	VI	V	IV	III	II	I	IV	III	II	I	IV	III	II	I	IV	III	II	I
Deutsch	4	4	4	3	3	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
Englisch	—	—	—	(2)	(2)	(2)	(2)	3	3	3	3	3	3	2	—	—	—	—	—
				fakultativ.															

Über die englische Aussprache der Schüler habe ich in meinem Tagebuche Notizen stehen, die ich im Wortlaut nicht hierher setzen mag; jedenfalls aber habe ich davon den Eindruck einer grofsen Unzulänglichkeit erhalten. Die Stundenzahl, die dem Englischen gewidmet ist, ist ja namentlich in der klassischen Abteilung sehr gering, in der realen und technischen hingegen ist sie schon etwas stärker, und da die Erlernung des Englischen, wenigstens so weit das Verständnis eines Textes in Frage kommt, dem Franzosen bei weitem nicht so viel Schwierigkeiten macht als das Deutsche, so wäre es vielleicht möglich, gerade in der Aussprache etwas günstigere Ergebnisse zu erzielen.

Eine in ihrer Idee interessante und bemerkenswerte englische Lektion hatte ich Gelegenheit, in der 1. Realklasse des Genfer Collège zu hören, zu welcher der Lehrer, M. Harvey, die Güte hatte, mich einzuladen. Wenn es wahr ist, was ein französischer Pädagog gelegentlich geäufsert hat, dafs die neusprachliche Stunde die beste ist, in der die Schüler möglichst viel sprechen, der Lehrer aber möglichst wenig, so kann man diese Stunde allerdings besonders hoch stellen, denn hier entfalteten die Schüler inbezug auf das Sprechen eine Thätigkeit, wie ich es nicht glaube, irgendwo anders wahrgenommen zu haben. Die Idee der Stunde war, ein englisches Parlament im kleinen darzustellen, oder

vielleicht besser ausgedrückt, einen Debattierklub, dem die Aufgabe gestellt war, über die Vorzüge und Fehler der hauptsächlichsten Völker Europas zu sprechen. Gleich zu Beginn der Stunde räumte der Lehrer das Katheder und ersuchte einen der Schüler hinaufzusteigen und die Debatte zu eröffnen. Das that denn auch einer. Die Hände in den Hosentaschen, stellte er sich auf das Podium und sprach in freier englischer Rede über die Italiener und Engländer, charakterisierte beide Völker nach ihren Licht- und Schattenseiten und gab seiner Vorliebe für die Engländer zum Schlufs mit den Worten Ausdruck: „If I was not a Swiss, I would want to be an Englishman.“ Ein zweiter Schüler trat dann auf, ebenfalls mit den Händen in den Hosentaschen, und ergänzte das, was der Vorredner gesagt, durch eine Ausführung über die englische Verfassung und Verwaltung. Weiterhin sprach ein dritter Schüler über die Franzosen, rühmte sie als liebenswürdig, frohsinnig, gesellig, höflich, mutig, ehrlich, sparsam, gastfreundlich, kennzeichnete sie aber auch als prahlsüchtig und zum Leichtsinn neigend, erwähnte ihre klare, fein ausgebildete Sprache, die jedoch wegen ihrer Unfähigkeit zur Zusammensetzung nicht so reich sei wie andere Sprachen. Als der Lehrer ihn am Schlusse englisch fragte, ob er die Franzosen anderen Völkern vorziehe, lautete die Antwort: „I do not like the French, but I recognize that they have good qualities.“ Hierauf trat ein anderer Schüler auf das Podium und wollte am Katheder Platz nehmen, um von seinem Manuskripte abzulesen. Doch mufste er auf Ersuchen des Lehrers aufstehen und frei sprechen. Er fügte einige Bemerkungen zu dem über die Franzosen Gesagten hinzu und kam dann auf die Deutschen zu sprechen, die zwar eine etwas rauhe Schale hätten, darunter aber ein edles, treues, hingebendes Herz; als Reisegefährten seien sie nicht sehr angenehm, denn sie redeten nicht gern andere an. Nach einigen weiteren Bemerkungen über die Italiener und Engländer schlofs er: „All nations have their advantages and their disadvantages.“ Ein anderer Redner hielt dann eine kleine Ansprache über die Schweizer und drückte sich mit ziemlicher Bescheidenheit über dieselben aus. Ihm folgte ein weiterer Schüler, der sich insofern eine gewisse Abschweifung vom Thema gestattete, als er sich über den Militärdienst in der Schweiz äufserte, in einer sprachlichen Form, der es nicht eben leicht war, zu folgen. Seinen Faden spann ein anderer Redner weiter, der die grofsen Manöver für etwas ganz Überflüssiges erklärte; man solle die Soldaten doch nicht ihren Familien entziehen, sie nicht in andere Kantone schicken, wo sie keine gute Unterkunft fänden und von deutsch sprechenden Offizieren befehligt würden. Dagegen trat wieder ein anderer Sprecher auf, indem er die Auffassung des Vorredners sehr energisch für ganz irrig erklärte. Hier schlug die Glocke, und der Lehrer schlofs die Stunde. Der Gedanke einer derartigen parlamentarischen Sitzung in fremder Zunge hat unstreitig etwas Ansprechendes, denn die Schüler werden dabei sehr kräftig veranlafst, aus sich heraus zu gehen. Im vorliegenden Falle boten die Schülerleistungen viel Anerkennenswertes, wenn auch manche Unkorrektheiten

mit unterliefen, in der sprachlichen Form und besonders in der Aussprache. Gerade die letztere erschien mir auch hier als der Verbesserung noch ziemlich bedürftig.

Eine in unmittelbarer Nähe von Genf gelegene Schule darf hier nicht unerwähnt bleiben, weil der neusprachliche Unterricht in ihr schon seit langer Zeit auf einer rationellen Grundlage erteilt wird. Ich meine die rühmlich bekannte Thudichumsche Privatanstalt, das grofse Collège international La Châtelaine, in der Nähe des Musée Ariana gelegen, mit entzückender Aussicht auf Genf, den See und die Kette des Montblanc. Leider habe ich nicht selbst Gelegenheit gehabt, im Unterrichte dieser Schule zu hospitieren, wenn ich auch die innere, überaus schöne und zweckmäfsige Einrichtung derselben in Augenschein nehmen konnte, und so mufs ich mich begnügen, aus einer von M. Charles Thudichum 1891 über seine Schule herausgegebenen Schrift (Le Collège international S. 13) eine Stelle zu citieren, die eine Vorstellung von dem Geiste giebt, in dem der neusprachliche Unterricht hier erteilt wird. Es heifst daselbst: „In den fremden Sprachen erhalten unsere Zöglinge nach einer von uns vor vielen Jahren geschaffenen Methode Unterricht, welche alle Vorteile der sogenannten ‚neuen‘ mit denjenigen der ‚alten‘ Methoden vereinigt, indem sie folgende Übungen in sich begreift: Phonetik, direkte und durch Bilder vermittelte Anschauung [1]), Lesen zusammenhängender Texte in Lesebüchern oder ganzen Werken, Auffinden der Sprachgesetze auf analytisch-induktivem Wege, Übersetzung in die Muttersprache, Retroversion, unveränderte oder permutierte Wiedergabe, Diktat, Korrespondenz, Aufsatz, kurz, was nur irgend dazu dienen kann, die Lernenden mit der Sprache in Wort und Schrift vollkommen vertraut zu machen. Daneben ist ihnen Gelegenheit geboten, einen vollständigen Bildungskursus in einer fremden Sprache zu durchlaufen, indem sie darin den Vorträgen folgen über Geschichte, Geographie, Litteratur, Mathematik, Naturwissenschaften u. s. w. Da die Zöglinge fortwährend Umgang pflegen mit Lehrern und Kameraden, deren Muttersprache das Französische, Deutsche, Englische, Italienische oder Spanische ist, so haben sie die denkbar beste Gelegenheit, eine oder mehrere dieser Sprachen fliefsend sprechen zu lernen. Eine vorzügliche Ergänzung unseres praktischen Unterrichts in den Sprachen bilden die Unterhaltungsstunden, in denen sich unsere jugendlichen Peripatetiker beim

[1]) M. Thudichum senior ist thatsächlich einer der ersten, der Anschauungsbilder im fremdsprachlichen Unterrichte verwertet hat. Bereits 1873 nahm er zu diesem Zwecke die bei Wrede in Braunschweig erschienenen Wilkeschen Bilder in Gebrauch, die eine mannigfaltige Reihe besonders ländlicher Scenen zur Darstellung bringen. 1877 ergänzte er dieses Material durch Ankauf der schönen bei Antenen in Bern erschienenen Wandbilder, die wirklich künstlerisch gehalten sind. Die Hölzelschen Bilder wurden im Collège international unmittelbar nach ihrem Erscheinen in Gebrauch genommen, und auch damit sehr befriedigende Ergebnisse erzielt. Man zeigte mir ein paar i. J. 1887 für die Schüler der Anstalt hektographierte Blätter, auf denen methodische Sprachübungen im Anschlufs an Anschauungsbilder enthalten waren. Besonders bemerkenswert war mir, zu sehen, wie dabei die Personen der Bilder redend und fragend eingeführt wurden.

Spaziergang unter methodischer Anleitung ihrer betreffenden Lehrer über Gegenstände aus allen Gebieten des Lebens unterhalten." Auffällig erscheint, dafs sich die Genfer Schulen durch den Vorgang M. Thudichums bis jetzt noch nicht haben anregen lassen, den neusprachlichen Elementarunterricht in modernem Sinne umzugestalten. M. Thudichum hat in früheren Jahren viele Bemühungen gemacht, der Anschauungsmethode in Genf Eingang zu verschaffen, hat aber kein Glück damit gehabt. Vielleicht ist die Erklärung, wenigstens zum Teil, darin zu suchen, dafs er nicht geborener Genfer, sondern aus Deutschland eingewandert ist. Gerade gegen fremde Einflüsse ist der Genfer äufserst argwöhnisch, und eine an sich gute Sache nimmt er manchmal gerade deshalb nicht an, weil sie ihm als in anderen Ländern bewährt dargestellt wird. Mehr als ein von aufsen Zugewanderter, der den Versuch gemacht hat, fremde Einrichtungen zu empfehlen, ist dabei auf Widerstand gestofsen und hat einen entschiedenen Protest im Sinne des „Genevois nous sommes, Genevois nous restons" hören müssen. Das gilt namentlich auf dem Gebiete des Schulwesens und erklärt vielleicht, warum die Thudichumschen Bestrebungen wenig Anerkennung und Förderung in Genf selbst gefunden haben. M. Thudichum sen. hat den verstorbenen Staatsrat Carteret einmal gebeten, seine Schule durch eine Kommission besichtigen zu lassen und ihm zu gestatten, das Urteil dieser Kommission zu veröffentlichen, doch hat er damit eine runde Absage erhalten. Immerhin sollte man glauben, dafs es für die Genfer Lehrer der neueren Sprachen nicht ohne pädagogisches Interesse sein könnte, einmal in nächster Nähe der Stadt zu beobachten, welche Ergebnisse sich mit Hilfe der Phonetik und bei Anwendung der Anschauungsmethode erreichen lassen. Ein Ausflug nach Pregny ist schliefslich leichter gemacht als eine Reise nach St. Gallen.

Es sei in diesem Zusammenhange noch bemerkt, dafs der Sohn des genannten Herrn, M. Georges Thudichum, der durch seinen Vater schon früh in die neuere Bahn des Sprachunterrichts eingeführt worden ist, bereits 1884 die Absicht hatte, an einer philosophischen Fakultät Deutschlands mit einer Schrift über die Reform des Sprachunterrichts zu promovieren. Doch hat er damit keinen Anklang bei den pädagogischen Dezernenten der betr. Fakultät gefunden: eine derartige Arbeit würde von der Fakultät als Promotionsschrift nicht angenommen werden, und überdies würden die neueren Sprachen an den höheren Schulen Deutschlands weniger zu praktischen Zwecken gelernt als vielmehr zur geistigen Ausbildung. Schade, dafs sich M. Thudichum durch diesen Bescheid hat abhalten lassen, seinen Gedanken anderweitig litterarisch zu verfolgen, und dann später durch andere Arbeiten davon abgelenkt worden ist. Er, der geborene Genfer, hätte die Reformbewegung des neusprachlichen Unterrichts dadurch auf Genfer Boden, in die Genfer Schulen verpflanzen können, wo sie jetzt noch zu wenig Beachtung findet [1]).

---

[1]) Nachdem die obigen Zeilen geschrieben waren, erschien in der Genfer pädago-

Besondere Erwähnung verdient eine Genfer Einrichtung, die sich unmittelbar an die deutsche Reformbewegung angeschlossen hat und die wieder ihrerseits vorbildlich auf andere Städte in der Schweiz, in Deutschland selbst und in Frankreich gewirkt hat, ich meine die seit 1892 an der Genfer Universität bestehenden französischen Ferienkurse. Der Hauptbegründer dieser Einrichtung, M. Bernard Bouvier, hat in der Ansprache, die er am 7. Juni 1892 an den 5. deutschen Neuphilologentag in Berlin richtete, diesen Zusammenhang klar ausgesprochen, als er bei Überbringung der Grüfse, mit denen ihn die Universität Genf betraut hatte, sagte: „Wir bewundern Ihren aufserordentlichen Fleifs für die Entwickelung des neusprachlichen Unterrichts und fühlen uns verbunden mit der ganzen vorwärtsstrebenden Bewegung, die seit einer Reihe von Jahren die neuphilologische Lehrerschaft Deutschlands ergriffen hat. Gestatten Sie mir, den thatsächlichen Beweis von unserem Interesse zu geben, indem ich Ihnen einiges mitteile über zwei Einrichtungen, durch welche auch wir Ihre Bestrebungen zu fördern hoffen.“ Und darauf berichtete er über das neufranzösische Seminar an der Universität Genf, das besonders im Hinblick auf ausländische Studenten der französischen Sprache gegründet worden ist, zu der Zeit, als in Deutschland die Bewegung für die neuen Lehrpläne in Gang gekommen war, und sodann über die Einrichtung der französischen Ferienkurse. Am 13. Juli 1892 sind diese letzteren zum erstenmale ins Leben getreten und haben seitdem in jährlicher Wiederkehr bereits viele Hundert Zuhörer nach Genf geführt, besonders aus Deutschland. Der Zuzug deutscher Studierender, der schon in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts vorhanden ist [1]), hat so am Ende des 19. Jahrhunderts mit erneuter Stärke wieder eingesetzt. Zwei Kurse finden alljährlich statt, ein sechswöchentlicher im Juli und August, und ein dreiwöchentlicher im Oktober. Ich persönlich habe in dem letzteren hospitiert und dabei die Überzeugung gewonnen, dafs es sich hier um eine in hohem Grade nützliche Einrichtung handelt, auf welche die deutschen Neuphilologen nicht nachdrücklich genug hingewiesen werden können. Einige der in dem Kursus gebotenen Vorlesungen hatten einen akademischen Charakter, wie z. B. die von M. Valette, dem geistreichen Mitarbeiter der Gazette de Lausanne, über die litterarische Kritik Frankreichs im 19. Jahrhundert, wobei Sainte-

---

gischen Zeitschrift „L'Educateur“ (15. April und 1. Mai 1896), ein Aufsatz von L. Favre: „L'enseignement des langues vivantes par les méthodes intuitives“, der einen kräftigen Weckruf im Sinne der Reform des neusprachlichen Unterrichts in Genf enthielt. „Qu'attendons-nous à Genève pour prendre la sape et nous mettre à l'œuvre? S'il est un pays, s'il est une ville, où l'étude des langues devrait être portée à un haut degré de perfection, c'est Genève.“

1) Vgl. Livre du Recteur. Catalogue des étudiants de l'Académie de Genève de 1559 à 1859. Genève, J.-G. Fick, 1860. Interessante Einzelheiten über das Leben der ausländischen Studenten in Genf im 16. Jahrh. bei Charles Borgeaud, Les étudiants de l'Académie de Genève au XVIe siècle, Genève 1895.

2*

Beuve, Schérer und Taine eingehende Besprechung fanden. Andere, und das ist die Mehrzahl, haben mehr einen praktischen Charakter, so die ebenfalls von M. Valette abgehaltene Lecture analytique, bei der in Verbindung mit der erwähnten Vorlesung mehrere entsprechende Texte gelesen und besprochen wurden; ferner die von M. Bally abgehaltenen Übungen, und zwar widmete dieser eine Stunde wöchentlich der mündlichen Übersetzung von Riehls Vierzehn Nothelfern, und eine andere Stunde der kritischen Besprechung von schriftlichen Arbeiten, die von Teilnehmern des Kursus geliefert wurden; in beiden Stunden bot sich reiche Gelegenheit zu interessanten Vergleichen zwischen der Ausdrucksfähigkeit der deutschen und der französischen Sprache. Ebenfalls einen praktischen Charakter hatten die beiden von M. Zbinden gehaltenen Stunden: in der einen unterzog er Paul Passys Sons de la langue française einer kritischen Besprechung, bei der er sich als feiner Kenner des Lautlebens der Sprache zeigte. Was diese Vorlesung noch besonders wertvoll für die Zuhörer machte, war der klare, von einem ungemein wohllautendem Organ unterstützte Vortrag und die wahrhaft pädagogische Art und Weise, mit der M. Zbinden es verstand, seine Zuhörerschaft zur Mitarbeit heranzuziehen. In der anderen von ihm geleiteten Übung wurden französische Vorträge seitens der Mitglieder gehalten und gemeinsam besprochen. Den gröfsten praktischen Nutzen für alle Zuhörer dürften wohl die von M. G. Thudichum geleiteten Diktionsübungen gehabt haben, die zweimal wöchentlich stattfanden und die Zuhörerschaft in hohem Grade fesselten. Der Lehrer begnügte sich nicht einfach damit, die Artikulations- und die Aussprachefehler der Vortragenden zu verbessern, sondern er deckte auch nach Möglichkeit die Fehlerquellen auf und gab die Mittel und Wege an, wie die Fehler zu vermeiden seien. Die Kunst der Diktion wird in Deutschland noch lange nicht systematisch genug gepflegt, und so können diese Übungen eine wirkliche Lücke in der Ausbildung der deutschen Neuphilologen ausfüllen. Wer als Student schon das Glück hat, an einem Thudichumschen Vortragskursus teilzunehmen, hat sich damit einen ungemein wertvollen Besitz erworben, und wenn er auch natürlich nicht den Grad der Vollkommenheit erreichen wird wie der Lehrer selbst, so nimmt er doch jedenfalls das deutliche Bewufstsein mit, dafs der französische Vortrag eine Kunst ist, die sich der Mühe lohnt zu pflegen, die ungemein zur Vertiefung des Studiums der Schriftsteller beiträgt, ja an deren Hand man sogar wirkliche Entdeckungen machen kann. Ich selbst gestehe willig ein, dafs M. Thudichum mir durch seinen meisterhaften Vortrag manche Partieen französischer Gedichte, die mir sehr bekannt waren, in ganz neue, ungeahnte Beleuchtung gerückt hat. Seinem Vortrage zu folgen, war ein hoher Genufs, und die Zuhörerschaft mufste sich oft zwingen, um nicht in lauten Beifall auszubrechen. Genfer von Geburt, hat M. Thudichum vor einigen Jahren sein natürliches Vortragstalent in Paris von einem Schauspieler des Théâtre français, M. Gravollet, weiter ausbilden lassen, und sehr kompetente Beurteiler in Paris haben seiner Kunst hohe Anerkennung gezollt. Manche

Genfer glauben in seinem Vortrag eine leichte Übertreibung zu bemerken [1]). Seine Zuhörer im Seminare haben davon jedenfalls nichts bemerkt. Wenn die M. Thudichum eigentümliche ungemein ausdrucksvolle Hervorhebung der Absichten des zu lesenden Textes Übertreibung genannt werden kann, so möge er davon ja nichts preisgeben! Seine Zuhörer sind ihm nur dankbar dafür gewesen, dafs er ihnen nicht blofs ein an ästhetischem Genufs so reiches Gebiet erschlossen, sondern dafs er ihnen auch eine vorzügliche praktische Anleitung gegeben hat, wie man den Vortrag unter dem Gesichtspunkte der Aussprache und des Ausdrucks zu gestalten hat.

Vielleicht ist es manchen Lesern nicht unwillkommen, die sehr praktische Art, nach der bei diesen Übungen verfahren wurde, des Näheren kennen zu lernen, und ich gebe daher hier andeutungsweise die Schilderung des Verlaufs einer Lektion, der ich Gelegenheit hatte beizuwohnen.

Da trat zunächst ein älterer Student auf das Podium und brachte das Gedicht „La petite mendiante“ zum Vortrag. Der gute Wille war dabei besser als das Können, und die kritischen Ausstellungen M. Thudichums waren daher nicht wenig zahlreich. Verschiedene Worte mit stimmlosem und stimmhaftem s liefs er wiederholt von dem Studenten nachsprechen, ebenso einen ganzen Vers, nachdem er ihn selbst vorgesprochen. Zum Troste des Vortragenden, dem die rechte Aussprache noch nicht gelingen wollte, sagte ihm M. Thudichum, dafs es sich hier im Grunde nur um eine Sache der Übung handele, dafs er es sich nicht verdriefsen lassen dürfe, dieselbe Strophe so lange zu wiederholen, bis er die Ausspracheschwierigkeiten überwunden habe. Hierauf trug dann eine junge Dame aus den Lettres persanes die Stelle über die Neugier der Pariser vor. Die Aussprache war hier unverkennbar besser, immerhin hatte M. Thudichum noch manches zu kritisieren, namentlich machte er die Dame auf den mangelhaften Klang ihres Nasals aufmerksam und liefs sie eine Reihe von Worten mit Nasal wiederholt aussprechen, wobei er ihr besonders empfahl, den Mund weit zu öffnen. Inbezug auf den Vortrag tadelt er die allzu grofse Raschheit des Lesens und in Verbindung damit die mangelhafte Detaillierung. Nachdem er selbst eine längere Stelle des Textes höchst wirkungsvoll vorgelesen, wiederholte die Dame den Schlufs des Abschnittes noch einmal, wurde aber

---

1) Nicht viele Genfer freilich haben Gelegenheit gehabt, M. G. Thudichum recitieren zu hören, da er meines Wissens nur einmal öffentlich aufgetreten ist, und dabei in einer sehr schwierigen Aufgabe, bei einem im Reformationssaale gegebenen Konzert, wo der französische Komponist Guimet mit einem Chore von über 200 Personen und einem starken Orchester seine Komposition von Lamartines Nachthymnus und Morgenhymnus aufführte. Zwischen den Chören hatte M. G. Thudichum gewisse Fragmente der Lamartineschen Verse vorzutragen und that dies in einer Weise, die auch den Beifall der Kenner fand. Wenn die „Tribune de Genève“ damals meinte, dafs der Vortrag vielleicht etwas zu viel Emphase gehabt habe, so dürfte dies Urteil wohl mehr auf Kosten der Lamartineschen Dichtung zu setzen sein als auf Kosten des Vortrags.

dabei von M. Thudichum verschiedentlich unterbrochen und berichtigt; namentlich die Stelle: „à en endosser un à l'européenne“ wollte gar nicht glatt über die Zunge. Zuletzt las M. Thudichum noch einmal die Schlufszeilen des Abschnittes bis zu dem bekannten: „Ah! Monsieur est Persan“, und hatte damit einen grofsen Erfolg bei der Zuhörerschaft. Eine andere junge Dame brachte hierauf das kurze Gedicht „L'oiseau blessé d'une flèche“ zum Vortrag, wufste sich aber infolge grofser Schüchternheit nicht recht geltend zu machen. M. Thudichum tadelte zunächst den allzu leisen Vortrag und machte dann auf den auch hier unvollkommenen Nasal aufmerksam, sowie auf die falsche Aussprache von destinée mit offenem Schlufs-e. Er selbst las das Gedicht in musterhafter Weise vor und liefs es von der Dame noch einmal wiederholen, hatte aber auch hierbei noch eine Reihe Ausstellungen zu machen, besonders mit Bezug auf den Nasal und das i in triste. Eine dritte Dame wagte sich hierauf mit der Lafontaineschen Fabel „La Mort et le Malheureux“ auf das Podium. M. Thudichum erkannte das Gelungene in der Aussprache an, verlangte aber noch gröfsere Deutlichkeit in der Artikulation und tadelte das geschlossene e in objet. Nachdem er selbst die Verse meisterhaft vorgetragen und namentlich dabei das Entsetzen des Unglücklichen beim Erscheinen des Todes sehr wirksam zum Ausdruck gebracht hatte, liefs er das Fräulein noch einmal lesen, fand aber auch da noch öfters Gelegenheit zur Kritik. In dem Satze: Otez-moi, wo sie die Verbalendung energisch betonte, verlangte er entschiedene Hervorhebung des ô. Im Anschlufs daran trug er die bei Lafontaine unmittelbar darauf folgende Fabel: „La Mort et le Bûcheron“ vor und wufste seine Zuhörer mit diesem Texte von nur 20 zum Teil kurzen Zeilen förmlich zu packen. Ein Herr von älteren Semestern trat hierauf mit dem Gedichte „Le papillon désiré“ auf und fand damit ein etwas gröfseres Mafs von Anerkennung, als zuvor der Fall gewesen war. M. Thudichum stellte fest, dafs die Betonung an manchen Stellen ganz die gewünschte Wirkung gehabt habe; nur hätte der Vortrag einen leichteren Charakter haben sollen, entsprechend dem Inhalte. Die Aussprache müsse noch schärfer artikuliert werden; das v bekomme nur dann den richtigen französischen Klang, wenn man die oberen Zähne an die Unterlippe bringe; der Anlaut in quatre sei zu hart ausgefallen und der Auslaut in feuille sei nicht korrekt gewesen. Auch hier verband M. Thudichum die Praxis mit der Theorie und zeigte selbst vorbildlich, wie man das Gedicht zu lesen habe. Die Stunde ging ihrem Ende entgegen, da stieg noch ein älterer Herr auf das Podium, ein deutscher Schweizer, wie sich bald herausstellte, und trug Lafontaines „La laitière et le pot au lait“ vor. Die Aussprache war nun hier allerdings in hohem Grade unvollkommen, und in der Zuhörerschaft, namentlich auf der Damenseite, wurde viel gelächelt. M. Thudichum verstand es, seine Kritik in möglichst schonende Form zu kleiden, hatte aber doch in der Sache sehr viele Ausstellungen zu machen, namentlich hob er den bei dem Vortrage der Fabel sehr stark auftretenden Fehler hervor, den Ton auf die erste Silbe des Wortes zu

schieben, ein Fehler, der allen deutschen Schweizern mehr oder weniger anhänge, und den anderen Fehler, die Worte zu sehr von einander zu trennen. Auch vor der Aussprache von pensée mit è, die ich schon in St. Gallen wiederholt gefunden hatte, wurde nachdrücklich gewarnt, sowie vor dem starken Markieren des e in renard. Den Vortrag hätte er zu Beginn namentlich viel leichter gewünscht. Er zeigte nun selbst, wie man die ersten Verse zu lesen habe, und machte im weiteren Verlaufe noch darauf aufmerksam, dafs man in V. 23, bei Le lait tombe, Subjekt und Verbum in der Aussprache trennen müsse, um sie recht verständlich zu machen; bei dem ersten Vorlesen habe er verstanden: le laiton. Der Deklamant fing nun noch einmal an, die Fabel zu lesen, brachte es aber nicht viel besser, namentlich machte er noch immer den Fehler, poussée mit è zu sprechen.

Ein Übelstand in der Organisation der Ferienkurse, auf dessen Abstellung zweckmäfsigerweise Bedacht genommen werden könnte, liegt darin, dafs die französischen Sprachkenntnisse bei den verschiedenen Zuhörern des Kursus einen sehr ungleichen Stand aufweisen. Man sah auswärtige Schuldirektoren neben ganz jungen Anfängern, es gab Zuhörer, die eine sehr stattliche Kenntnis der Sprache verrieten, andere wieder waren mit den ersten Elementen der Aussprache noch nicht im Reinen. Als eine natürliche Folge davon ergab sich, dafs auf vielen Seiten eine grofse Abneigung vorhanden war, mit der Sprache aus sich herauszugehen; die jüngeren Zuhörer schienen durch die Anwesenheit der älteren beengt zu sein und umgekehrt. Wenn es möglich wäre, entsprechend der Einrichtung, die nach M. Bouviers Berliner Äufserungen im französischen Seminare besteht, eine Abteilung für Anfänger und eine für Fortgeschrittenere zu bilden [1]), so würde der praktische Nutzen für die Zuhörer jedenfalls noch weiter erhöht werden, und damit wäre zugleich eine Entlastung der Kurse gegeben, die namentlich im Sommer sehr stark besucht sind. Eine andere Frage wäre die, die auch in einer Übung des M. Bally in Form eines Wunsches seitens eines Zuhörers zum Ausdruck kam, ob nicht im Hinblick auf den künftigen Beruf der Mitglieder auch die Methodik des neusprachlichen Unterrichts in den Kreis der Übungen einbezogen werden könnte. Dieser Wunsch verdient ernstlich in Erwägung gezogen zu werden. Wenn eine geeignete Persönlichkeit dafür gewonnen werden könnte, so würde damit unzweifelhaft ein neuer Anziehungspunkt für diese Kurse geschaffen werden, die schon in ihrer jetzigen Form so überaus nützlich sind [2]).

---

[1]) Auch an der Universität Montpellier, wo man neuerdings einen französischen Kursus für Ausländer eingerichtet hat, giebt es einen Elementarkursus und einen Kursus für Fortgeschrittenere.

[2]) Nicht allgemein bekannt dürfte sein, dafs in einer früheren Form des Genfer neu-

III.

Nach vierwöchentlichem Aufenthalte in Genf siedelte ich nach **Frankreich** über und verbrachte dort fünf Monate: zwei Monate in Paris und drei in der Provinz. Von der Ansicht ausgehend, dafs ein ausschliefslicher Besuch Pariser Schulen, so wichtig und bedeutsam sie auch sein mögen, nur ein einseitiges Bild der französischen Schulverhältnisse geben kann, habe ich auch eine beträchtliche Anzahl Städte der Provinz bereist, in Südfrankreich, Mittelfrankreich, Nord- und Ostfrankreich. In allen diesen Städten, soweit nicht die Ferien ein Hindernis waren, habe ich die öffentlichen Schulen besucht, im ganzen 72; Schulen aller Arten, städtische und ländliche, Volksschulen, höhere Volksschulen, Lehrer- und Lehrerinnenseminare, höhere Töchterschulen, Gymnasien und Realanstalten, staatlicher und städtischer Kollatur, in den Universitätsstädten auch die Vorlesungen und Übungen der Fakultäten, dazu die Gymnasiallehrerbildungsanstalt der Ulmer Strafse in Paris, die höhere Lehrerinnenbildungsanstalt von Sèvres, die Seminarlehrerbildungsanstalt von St. Cloud und die Seminarlehrerinnenbildungsanstalt von Fontenay-aux-Roses. Im ganzen habe ich 313 Unterrichtslektionen beigewohnt und 238 Lehrer oder Lehrerinnen an der Arbeit gesehen. Dank dieser Reise verfüge ich, was Frankreich anlangt, über eine reichere unmittelbare Schulerfahrung, als sie mir für Deutschland selbst zugebote steht, und ich darf wohl auch sagen über eine reichere Erfahrung, als der französische Kollege zu haben pflegt. Denn ist schon das Hospitieren in Deutschland nicht

---

französischen Seminars die neusprachliche Unterrichtsmethodik bereits berücksichtigt gewesen ist. Die erste Anregung zur Gründung desselben hat M. Charles Thudichum gegeben. Verschiedene Personen, die von seiner fachlichen Kompetenz sehr hoch dachten, hatten ihn gebeten, mit seinem Institute eine Art Seminar zu verbinden, zur praktischen Vorbereitung junger Leute, die sich zu Lehrern der französischen Sprache ausbilden wollten. So sympathisch ein solcher Gedanke auch M. Thudichum war, so hatte er gegen die vorgeschlagene Form des Seminars doch Bedenken und hielt die Gründung eines solchen in Verbindung mit der Universität für zweckmäfsiger. Er wandte sich an den Senat der Universität und erreichte schliefslich, dafs er unter Zulassung als Privatdozent die Genehmigung zu der nachgesuchten Gründung erhielt. Im Oktober 1890 wurde das neufranzösische Seminar mit 15 Zuhörern eröffnet. Wie M. Ch. Thudichum der Hauptträger des Seminargedankens war, so leistete er im Seminare auch die Hauptarbeit, die Arbeit jedenfalls, die den praktischen Bedürfnissen der Hörer am meisten entgegenkam und von ihnen mit aufrichtigstem Danke hingenommen wurde. Er lehrte Theoretik und Methodik des neusprachlichen Unterrichts, beides in überaus praktischem Sinne, lebendig und anregend, wie mir von glaubwürdiger Seite versichert worden ist. Der französische Unterricht auf Grund von Hölzelschen oder anderen Anschauungsbildern wurde schon dort praktisch geübt, in Musterlektionen, die der Leiter des Seminars gab, oder in Probelektionen der Zuhörer. Man kann nur bedauern, dafs M. Ch. Thudichum sich von dem Genfer Seminare so bald zurückgezogen und besonders, dafs die akademische Behörde nicht Mittel und Wege gefunden hat, seine wertvolle Kraft der jungen Einrichtung zu erhalten.

allgemein eingebürgert, so noch viel weniger in Frankreich, und die französische Sprache hat nicht einmal ein Zeitwort dafür, wenn man nicht „inspecter" sagen will, was aber streng genommen nur den amtlich berufenen Organen zukommt [1]). Thatsächlich bin ich in der Provinz, wo meine Besuche eine Art kleines Ereignis waren, öfters für einen „Inspecteur" gehalten worden, in Schülerkreisen sogar manchmal für einen „Inspecteur général". In mehreren Gymnasien titulierten mich die Lehrer vom Katheder herab ein über das andere Mal als „Monsieur l'Inspecteur", und wohl oder übel mufste ich diese ungesuchte Rangerhöhung über mich ergehen lassen.

Dafs eine solche Reise überhaupt hat unternommen werden können, darf wohl als ein glückliches Symptom für die Besserung des Verhältnisses der zwei Völker aufgefafst werden, die Art der Aufnahme aber, die ich in Frankreich gefunden, hat alle meine Erwartungen weit übertroffen. Meine Schulbesuche mögen manchmal lästig gewesen sein, und doch bin ich mit grofser Zuvorkommenheit, in den meisten Fällen sogar mit wirklicher Liebenswürdigkeit aufgenommen worden, und wenn André Chénier von den Franzosen sagt:

Le ciel les fit humains, hospitaliers et bons,

so kann ich das aus meiner persönlichen Erfahrung heraus nur vollauf bestätigen.

Verschlossene Thüren habe ich, um dies gleich vorweg zu nehmen, bei einer Kategorie von Schulen gefunden, den katholisch-geistlichen, speziell den Jesuitengymnasien. Ich ging von der Voraussetzung aus, dafs die neueren Sprachen weder katholisch noch protestantisch seien, und hätte gern die Gelegenheit benutzt, den Betrieb auch in dieser Art von Schulen kennen zu lernen, doch erwies sich der Gedanke nicht als ausführbar. In dem grofsen Collège Saint-Joseph zu Avignon, das sich nach der gediegen vornehmen Einrichtung des Sprechsals, wo ich vom Studienpräfekt empfangen wurde, in sehr blühendem Zustande befinden mufs [2]), scheiterte meine Absicht daran, dafs an dem Sonn-

---

1) Wenn einmal ein Inspecteur d'académie das Zeitwort „inspecter" auf meine Thätigkeit anwandte, so war dies wohl nur eine Art Notbehelf, wenn nicht eine Höflichkeit.

2) Bei allen den geistlichen Erziehungsanstalten, die ich in Frankreich gesehen, war die äufsere Einrichtung durchaus modern und übertraf weit die des Durchschnittes der staatlichen Lyceen, die ich besucht habe. Sehr unvollkommen ist z. B. das Lycée Ampère in Lyon untergebracht, und einer so grofsen und bedeutenden Stadt eigentlich nicht würdig. Im Lycée von Montpellier traf ich einige Klassenlokale, die nach ihrer Lage und Beleuchtung fast wie Kellerräume aussahen und in gesundheitlicher Beziehung einen nichts weniger als günstigen Aufenthalt boten. Anderseits soll nicht verschwiegen werden, dafs verschiedene der neueren Lyceen, die ich gesehen, inbezug auf die äufsere Einrichtung einen sehr hohen Rang einnehmen. Ich nenne hier namentlich das Petit Lycée St. Rambert bei Lyon, das in herrlicher Lage auf einer Höhe an der Saône liegt, einem Herrenschlosse vergleichbar. Dank der Liebenswürdigkeit des Direktors M. Robert konnte ich die grofsen, hell und freundlich angelegten Räumlichkeiten dieser Anstalt eingehend besichtigen und mich von der überaus zweckmäfsigen Einrichtung persönlich überzeugen.

abend, wo ich mich einstellte, zufälligerweise, wie man mir sagte, gar keine neusprachlichen Stunden angesetzt waren, und dafs ein Stundentausch sich nicht als möglich herausstellte. Weiterhin versuchte ich in Marseille das Jesuitengymnasium der St. Sebastianstrafse zu besuchen, die Institution Saint-Ignace. Dort wollte ich zuerst durch den Generalvikar die Vermittelung des Bischofs nachsuchen, doch wurde mir im bischöflichen Palais gesagt, dafs das St. Ignaz-Gymnasium ganz aufserhalb der bischöflichen Jurisdiktion stände, und dafs der Bischof keinerlei Einflufs darauf besitze. In der Schule selbst sagte mir der Superior, dem ich das in französischer Sprache abgefafste Empfehlungsschreiben des Königl. Sächsischen Kultusministeriums vorlegte, dafs es nicht üblich sei, fremde Besucher den Lektionen der Schule beiwohnen zu lassen; er würde schliefslich damit einverstanden sein, doch sei in den neusprachlichen Stunden wirklich nichts für mich zu holen: die neueren Sprachen würden in der Schule gelehrt wie die alten, synthetisch, nicht analytisch; die Schüler müfsten vor allem in den Stand gesetzt werden, die Prüfungen zu bestehen, und zu diesem Zweck müfsten sie ein Thème und eine Version anfertigen können; dazu spräche man mit ihnen auch etwas deutsch, doch seien die Ergebnisse nicht wirklich befriedigend. Die neueren Sprachen nähmen im Lehrplane der Schule eine mehr untergeordnete Stellung ein. „En somme, vous ne trouveriez dans ces classes rien qui pût vous intéresser, ce sont des classes absolument banales“ [1]). So führte auch diese Unterredung nicht zum Ziele.

Überall herrschte die gröfste Sauberkeit. Die Krankenburg, in der eine barmherzige Schwester waltete, war so eingerichtet, dafs ich fast Lust bekam, für eine kleine Weile krank zu sein, um mich in so wohlthuender Umgebung pflegen lassen zu können. Einen sehr anmutigen und angenehmen Eindruck machte mir ferner das 1885 eröffnete Lycée Lakanal in Sceaux bei Paris und das Lycée Michelet in Vanves bei Paris, dem Flächenraum nach, den es zur Verfügung hat, das gröfste Lycée von ganz Frankreich: es liegt inmitten eines nicht weniger als 17 Hektare grofsen Parkes. Was die höheren Töchterschulen betrifft, die alle erst seit 1880 entstanden sind, so nehmen sie sich in ihrer baulichen Einrichtung meist sehr vorteilhaft aus, und manche von ihnen, wie die von Marseille, von Montpellier und die Molière-Schule in Paris sind mir in dieser Hinsicht besonders lebhaft in der Erinnerung geblieben. Sehr überrascht hat mich eine Eigentümlichkeit der Einrichtung französischer Schulen, gegen die unsere Lehrerschaft, glaube ich, einmütig Verwahrung einlegen würde, ich meine die in den Thüren der Klassenzimmer angebrachten Fenster, vermittels deren man von aufsen die Vorgänge in der Klasse beobachten kann. Ich habe das nicht überall vorgefunden, aber doch sehr oft, und gerade auch in den Schulen neuerer Gründung. Ein Gymnasium der Provinz wurde mir genannt, dessen Lehrer sich in der Konferenz über diese Einrichtung beschwert hätten, aber freilich erfolglos.

1) Ein jüngerer französischer Neuphilolog, Lehrer des Englischen an einem Staatsgymnasium, der selbst Zögling eines südfranzösischen Jesuitengymnasiums gewesen ist, und auch als Lehrer Gelegenheit gehabt hat, Schüler der Jesuiten kennen zu lernen, bestätigte mir, dafs der neusprachliche Unterricht an diesen Schulen völlig als Nebensache behandelt würde und dafs die Ergebnisse äufserst schwach seien.

Ähnlich war es in der grofsen Institution Saint-Charles zu Marseille (Pensionnat des Frères de la Doctrine Chrétienne), einem grofsen Internat von etwa 600 Schülern. In Abwesenheit des Rektors empfing mich dort der Konrektor, der, wie die übrigen Lehrer, schwarzes Priestergewand mit weifsem Bäffchen trug. Auf mein Begehr ging auch er nicht ein: derartige Besuche seien nicht üblich, die Lehrer würden sich durch meine Anwesenheit beengt fühlen, die erzielte Wirkung könnte dann dem gerade zuwiderlaufen, was ich bezweckte, und ich würde so keinen ordentlichen Eindruck vom Unterrichte haben. Im übrigen war der Herr äufserst höflich und gefällig, zeigte mir eine Reihe der im Gebrauch befindlichen Lehrbücher, gab mir ausführliche Erläuterungen dazu und setzte mich auch in persönliche Verbindung mit dem englischen Lehrer der Anstalt. Dazu machte er mir sehr zuvorkommenderweise das Anerbieten, mir die Baulichkeiten der Schule zu zeigen, was ich mit Dank annahm. Die Einrichtung des in einem schönen Garten gelegenen, drei Stock hohen Gebäudes mit 23 Fenstern Front war in der That sehr bemerkenswert, und man sah, dafs hier reiche Mittel vorhanden waren. Einen erhebenden Eindruck machte die prächtige Kapelle, in der sich die Schülerschaft täglich früh auf eine halbe Stunde zur Andacht versammelt. Man hatte das Gefühl, dafs hier der wahre Mittelpunkt des Ganzen ruhte. Einfacher gehalten in der inneren Ausstattung, aber ebenfalls sehr geräumig, war die Aula (Salle de réunion), ein Raum, der in den Staatsgymnasien bekanntlich nicht vorhanden ist, in den aus neuerer Zeit stammenden ebenso wenig als in den älteren. In dieser Aula, die auch für das Elternpublikum reichlich Platz bietet, versammelt sich die Schülerschaft zu besonders festlichen Gelegenheiten, wie Preisverteilungen oder Theateraufführungen; im Hintergrunde bemerkte man eine Bühne mit Dekorationen. Die Klassenzimmer, in die man durch Glasthüren einen Blick werfen konnte, machten den Eindruck, sehr zweckmäfsig eingerichtet zu sein, ebenso die Krankenburg und die Schlafsäle; abweichend von der in den Staatsinternaten der Gymnasien herrschenden Gepflogenheit war in den letzteren das Bett des Aufsicht führenden Lehrers durch keinen Vorhang von den Betten der Schüler getrennt. Dazu gab es, aufser den sonstigen in einem Internate nötigen Einrichtungen auch Handarbeitssäle, eine Turnhalle, ein Schwimmbassin und einen schönen Garten, in dem man eine Bildsäule des Jean-Baptiste de la Salle bemerkte. Mit diesen äufseren, aber immerhin interessanten Eindrücken mufste ich mich begnügen.

Einen weiteren Versuch machte ich in Montpellier, nachdem man mir gesagt, dafs durch Vermittelung des Bischofs dort vielleicht etwas zu erreichen sei. In der That gewährte mir der Bischof, M. de Cabrières, in liebenswürdiger Weise eine Audienz, unterhielt sich mit mir lange Zeit über Methodik des Sprachunterrichts, und schrieb mir schliefslich eine Empfehlungskarte für den Rektor des Collège Catholique von Montpellier. Als ich am Schlusse der Unterredung den Herrn Bischof fragte, ob er glaube, dafs ich mit dieser Karte

Einlafs finden würde, antwortete er lebhaft: „Mais j'en suis sûr, Monsieur.“ Die Zweifel jedoch, die ich nach meinen früheren Erfahrungen hegte, waren durchaus gerechtfertigt. Denn der Rektor des Collège empfing mich zwar sehr höflich, zeigte sich aber doch nicht geneigt, mich dem Unterrichte beiwohnen zu lassen: meine Anwesenheit könnte die Schüler oder die Lehrer beengen, auch würde ich nichts Neues sehen, denn im neusprachlichen Unterrichte befolge man die Methoden der Staatsschulen, während man für den lateinischen eine eigene Methode habe. Als er sich schliefslich bereit zeigte, mich mit den neusprachlichen Lehrern der Anstalt in Verbindung zu setzen, die mir das Verfahren im Unterrichte auseinandersetzen könnten, erwiderte ich, dafs es mir doch darauf ankäme, unmittelbar zu beobachten. Da ich wohl sah, dafs mein Besuch dem Herrn etwas überraschend kam, so bat ich ihn schliefslich, sich die Sache einmal zu überlegen oder mit den betreffenden Lehrern zu besprechen; natürlich möchte ich meinen Besuch nicht aufdrängen, er könne mir ja die endgültige Antwort nach meiner Wohnung schicken. Damit war der Rektor einverstanden. Eine Antwort aber habe ich nicht erhalten [1]).

Verschlossene Thüren fand ich auch in der städtischen Ecole Arago zu Paris, obschon ich mit einer Ermächtigung des Vice-Rektors der Akademie von Paris versehen war. Zweimal fand ich mich zu der Zeit ein, wo der Direktor der Schule Sprechstunde hatte, doch gelang es mir nicht, empfangen zu werden. Die Gründe dieser Ablehnung sind mir nicht bekannt geworden, der Direktor kannte mich ebenso wenig als ich ihn.

Von dieser letzteren Ausnahme abgesehen, die bei der grofsen Zahl der Schulen, die ich gesehen, wahrlich nicht ins Gewicht fallen kann, habe ich in Staats- und Gemeindeschulen die beste Aufnahme gefunden. Man ist meinen Wünschen in der Regel auf das Weitgehendste und Bereitwilligste entgegengekommen, und oft bin ich geradezu gerührt gewesen über den mir, dem Fremden, zuteil gewordenen Empfang. Da man mich nicht als Privatmann, sondern als Delegierten der sächsischen Oberbehörde betrachtete, so that man oft alles Mögliche, um mir meine Aufgabe zu erleichtern: an manchen Stellen änderte man, wenn meine Zeit beschränkt war, den Stundenplan ab, um mir das Hospitieren zu erleichtern; und an mehr als einer Stelle liefs man einen Tisch in die Klassen tragen, die ich besuchte, damit ich in aller Bequemlichkeit schreiben

---

[1]) Die einzige unter geistlicher Leitung stehende höhere Schule, zu der ich Zutritt erlangt habe, war das Collège Stanislas in Paris, ein grofses Internatsgymnasium von über 1500 Schülern. Dasselbe ist ganz eigenartig organisiert und kann mit den obigen Anstalten nicht verglichen werden. Die Leitung liegt in geistlicher Hand (jetzt Abbé Prudham), die erzieherische Thätigkeit im engeren Sinne wird von Mitgliedern der geistlichen Gesellschaft Mariae ausgeübt, der Unterricht aber wird von staatlich geprüften Lehrern (agrégés) erteilt. Inbezug auf Methode und Disziplin steht die Schule ganz selbständig da. Die Schüler nehmen am Concours général teil, wie die der staatlichen Gymnasien.

konnte. Gleich in der ersten französischen Stadt, wo ich ankam, war ich bei meinen Besuchen im Gymnasium stets entweder vom Proviseur (Rektor) oder vom Censeur (Konrektor) begleitet, und in der Volksschule desselben Ortes sogar nicht bloſs vom Direktor, sondern auch vom Volksschulinspektor. Glücklicherweise wurden diese Formen, gegen die ich mich innerlich sträubte, nicht überall beliebt, denn es ist ja wohl klar, daſs die Klasse bei Aufbietung eines solchen Apparates dem Besucher nicht ganz dasselbe Bild gewähren kann, wie unter gewöhnlichen Umständen.

Die Liebenswürdigkeit, mit der die französischen Kollegen mich in ihren Klassen aufnahmen, muſs ich um so höher anschlagen, als mein Besuch in vielen Fällen sehr plötzlich und unvermittelt an sie herantrat. Auch wenn ich dem Proviseur meine Absicht zu hospitieren vorher mitgeteilt hatte, stellte es sich doch sehr oft heraus, daſs die Lehrer von dieser meiner Absicht nicht vorher in Kenntnis gesetzt waren und erst dann davon erfuhren, wenn ich mit dem Proviseur oder dem Censeur das Klassenzimmer betrat. Ich weiſs nicht, ob alle deutschen Kollegen in solchem Falle das Gefühl des Miſsfallens oder Miſsbehagens dem Fremden gegenüber unterdrücken würden.

Ganz auſserordentlich liebenswürdig war die Aufnahme in einer Stadt, deren Bevölkerung bei den Franzosen selbst im Rufe steht, nicht in dem Maſse höflich zu sein, wie man es in der Regel sonst in Frankreich ist, in Lille. Ich meinerseits habe mich dort über Mangel an Höflichkeit in keiner Weise zu beklagen gehabt. Im Gymnasium war der Rektor von einer geradezu aufopfernden Gefälligkeit. In einer Universitätsvorlesung, die ich besuchte, unterbrach sich der Professor bei meinem Eintritt und begrüſste mich, ebenso wie die Zuhörerschaft. Gleich darauf erschien der Dekan der philosophischen Fakultät, um mich seinerseits zu begrüſsen, und blieb während der ganzen Dauer der Vorlesung an meiner Seite. Danach machte er mir die Honneurs in dem Universitätsgebäude und fuhr dann mit mir zu Wagen durch die Stadt, um mir die prachtvollen und überaus zweckmäſsig angelegten Universitäts- und Schulbauten zu zeigen. Ganz ähnlich war der Empfang in einer anderen Vorlesung, die ich am folgenden Tage besuchte: da muſste ich sogar, der liebenswürdigen Einladung des Professors folgend, auf dem Katheder neben ihm selbst Platz nehmen.

Jedenfalls habe ich auf meiner Reise Gelegenheit gehabt, die gesamte Schulhierarchie Frankreichs auf allen ihren Stufen kennen zu lernen. Ich habe Lehrer und Lehrerinnen an der Arbeit gesehen, Dorfschullehrer, städtische Volksschullehrer, Seminarlehrer, Reallehrer, Gymnasiallehrer vom Probe- und Hilfslehrer bis hinauf zum Klassenlehrer der Classe de philosophie, Schuldirektoren aller Grade, Volksschulinspektoren, Akademieinspektoren, Akademierektoren, Fakultätsprofessoren und Generalinspektoren. Die Herren Ministerialdirektoren Rabier und Buisson [1]) hatten die Güte, mich zu empfangen, und der Herr Unterrichts-

[1]) Kein Name ist mir bei den vielfachen Berührungen, die ich auf meiner Wander-

minister selbst, M. Combes, gewährte mir eine Audienz, bei der ich Anlafs nahm, dem höchsten Vertreter des französischen Schulwesens meinen aufrichtigsten Dank auszudrücken für die mir zuteil gewordene reiche Förderung und Unterstützung. Der „Premier Instituteur de France“, um den Ausdruck Jules Ferrys zu gebrauchen, der verehrungswürdige M. Gréard, der als Vice-Rektor der Akademie von Paris, der gröfsten und bedeutendsten von Frankreich, eine ganz einzige Stellung einnimmt, hatte die besondere Güte, mir an einem Tage Audienz zu gewähren, wo er sonst überhaupt nicht empfängt, und erwies mir die Ehre, sich nahezu eine Stunde mit mir zu unterhalten. An allen diesen Stellen habe ich ein überraschend grofses Mafs wohlwollender Gesinnung gefunden, und wenn man sich hier zu Lande an manchen Stellen noch vorstellt, dafs ein Deutscher in Frankreich nicht gut reisen könne, so kann ich aus meiner reichen Erfahrung heraus diese Vorstellung nur als einen Wahn bezeichnen. Und wenn ich hier von der Schulwelt im allgemeinen spreche, so bezieht sich das ebenso auf die Schülerwelt, mit der ich so vielfach in Berührung gekommen bin. Man musterte mich wohl mit neugierigen, aber doch nirgends mit feindlichen Blicken, auch in Ostfrankreich nicht. In den verschiedenen Städten, wo ich mich aufhielt, selbst in dem grofsen Paris, bin ich von Schülern, die mich auf der Strafse wieder erkannten, in höflichster Weise gegrüfst worden, wozu doch keine Verpflichtung für die Schüler vorlag, und in manchen Gymnasien habe ich mich während der grofsen Pause auf dem Schulhof aufgehalten, wo die liebe Jugend sich ausgelassen um mich herum tummelte, ohne dafs mir jemals etwas passiert wäre. Und ebenso konnte ich mich sonst in zwangloser Weise bewegen. In Avignon besuchte ich unbehelligt die historisch interessante Infanteriekaserne, ohne dafs ich auch nur nach meiner Nationalität gefragt worden wäre; von Montauban bis Cahors safs ich zwei Stunden lang in einem Eisenbahnwaggon als einziger Zivilist unter lauter Rothosen, Neujahrsurlauber, die in echt südfranzösischer Weise ausgelassen lustig waren, — auch da ist mir nicht das Geringste geschehen. Mehrere Male habe ich mir in der Nähe von Festungswerken Notizen gemacht, natürlich nicht militärischer Art, und bin doch nirgends als Spion festgenommen worden. Auch wenn ich auf Befragen meine Nationalität angab, zeigte man mir deshalb keinerlei Übelwollen und versicherte mir wiederholt, dafs Deutsche in Frankreich nicht gehafst würden.

Nur eines Zwischenfalles mufs ich hier jedoch gedenken, der sich in

---

fahrt durch die Provinz mit Männern des französischen Volksschulwesens hatte, so viel genannt worden, wie der M. Buissons. Man sprach von ihm in Worten hoher und echter Verehrung, man rühmte ihn als den geistigen Vater aller der Fortschritte, die die Organisation des französischen Volksschulwesens in neuerer Zeit gemacht; man wurde nicht müde, von seiner rastlosen Thätigkeit für den Unterricht, seiner Liebe zur Jugend, seinem edlen Charakter zu sprechen, kurz, man zeigte eine Verehrung für ihn, ich möchte sagen wie Kinder sie für einen geliebten Vater haben.

einer gröfseren Stadt der Provinz ereignete, in Lyon, nicht sowohl um seiner selbst willen, als wegen der Behandlung, die er von mafsgebender Seite aus erfuhr. Ich hatte zwei Tage lang in einer Gruppe von Schulen hospitiert, die in einem etwas verrufenen Stadtviertel mit sehr armer Bevölkerung liegen. Als ich mich am Sonnabend Nachmittag vom Direktor der Schule unten an der Hausthüre verabschiedet hatte, bemerkte ich zwei Strafsenjungen, die an der nächsten Ecke Posto gefafst hatten und offenbar auf mich warteten. Sobald ich an ihnen vorüber war, liefen sie mir nach und fingen an zu schreien: A bas le Prussien! Ich meinerseits schenkte dieser liebenswürdigen Ovation weiter keine Beachtung, sondern setzte einfach meinen Weg weiter fort, und nach einiger Zeit beruhigten sich die Jungen von selbst und liefsen mich ruhig ziehen. Die Sache war also nicht weiter tragisch. Nichtsdestoweniger glaubte ich auf den weiteren Besuch, den ich für Dienstag mit dem Direktor einer andern Schule derselben Gruppe verabredet hatte, verzichten zu sollen. Denn ich hatte wohl bemerken müssen, dafs ich in dem Stadtviertel bekannt geworden war. Mehr als einmal, wenn ich durch die Strafsen in der Nähe der Schule ging, erkannten mich die Kinder von meinen Besuchen her, und zischelten unter sich oder zu ihren Eltern, indem sie auf mich zeigten. Hatte der Zwischenfall auch keine üblen Folgen gehabt, so konnte ich doch immerhin nicht wissen, ob ein anderes Mal nicht etwas Ähnliches oder Schlimmeres passieren würde, und dem glaubte ich vorbeugen zu sollen. In diesem Sinne etwa schrieb ich an den Direktor der betreffenden Schule. Montag früh, wo er meinen Brief erhielt, verliefs ich die Stadt, um eine Schule in der Umgegend zu besuchen, und kehrte erst abends wieder in meine Wohnung zurück. Dort erhielt ich bald darauf den Besuch des Direktors, der bereits mehrere Male im Laufe des Tages vergeblich den Versuch gemacht hatte, mich zu sprechen, ebenso wie der Volksschulinspektor. Im Auftrage des letzteren fragte er mich, nach dem Ausdrucke des Bedauerns über den Zwischenfall, ob mein Entschlufs, auf einen weiteren Besuch in der Schule zu verzichten, unwiderruflich sei; wenn nicht, so sei der Volksschulinspektor erbötig, mich am folgenden Morgen von der Omnibusstation nach der Schule zu begleiten, und übernähme die Bürgschaft dafür, dafs mir nichts Unangenehmes widerfahren solle. Unter solchen Umständen konnte ich meinen Entschlufs unmöglich aufrecht erhalten und sagte zu. Abends erfuhr ich in der Pension, wo ich meine Mahlzeiten einnahm, dafs man dort mehrere Male nach mir gefragt habe, der Direktor und der Volksschulinspektor, und man habe sehr bedauert, mich nicht getroffen zu haben. Am nächsten Morgen ging ich dann in Begleitung des Volksschulinspektors, der mich an der Omnibusstation erwartete, nach der Schule. Auch er drückte sein Bedauern über den Vorfall aus und versicherte mir, dafs er es an gutem Willen, mich zu finden, nicht habe fehlen lassen. Der Schulbesuch verlief ohne Störung, und Direktor wie Inspektor waren äufserst liebenswürdig gegen mich. Auch die Schüler verhielten sich durchaus korrekt. Wenn ich in Begleitung der zwei Herren eine

Klasse betrat, so erhoben sich die Jungen wie ein Mann und grüfsten militärisch. Während ich mich in einer Klasse befand, klopfte es, und die Leiterin der benachbarten Schule derselben Gruppe, die ich noch nicht hatte besuchen können, liefs bei mir anfragen, ob ich auch in ihre Schule kommen wolle. Aus Mangel an Zeit mufste ich leider ablehnen, der Volksschulinspektor aber sagte lächelnd zu mir: „Nun, Sie sehen, man fürchtet Ihre Anwesenheit gar nicht.“ Als er mich dann am Schlufs des Vormittagsunterrichts nach der Omnibusstation zurückbegleitete, teilte er mir mit, dafs er zwar von einer Untersuchung zur Ermittelung der Schuldigen abgesehen habe, da ja nicht einmal festgestellt sei, ob sie zu der Schule gehörten, doch habe er den Lehrern der Anstalt Auftrag gegeben, die Schüler über die Pflichten zu belehren, welche sie gegenüber Fremden zu beobachten hätten, die, wie ich, zum Studium der öffentlichen Einrichtungen in das Land kämen. Für diese Behandlung des Falles konnte ich dem Herrn nur meinen aufrichtigen Dank ausdrücken, denn gröfsere Bemühungen, als man sie von mafsgebender Seite aus gemacht hat, um den unangenehmen Eindruck eines Gassenjungenstreiches bei mir zu verwischen, sind nicht wohl denkbar. Um etwas anderes als um einen Gassenjungenstreich handelte es sich auch nicht, und Gassenjungen giebt es in allen grofsen Städten.

Wenn ich von dem reichen Verkehr spreche, den ich auf meiner Reise mit Franzosen gehabt habe, so will ich nicht unterlassen, hinzuzufügen, dafs sich mir auch zahlreiche französische Familien erschlossen haben. Oft genug habe ich dabei die Wahrnehmung gemacht, und ich möchte sie hiermit ausdrücklich feststellen, dafs das Familienleben im Nachbarlande nicht weniger innig und herzlich ist als bei uns. Wenn jemand sagt, wie man das gar nicht selten hören kann, dafs die Franzosen kein Familienleben haben, so ist das eine reine Fabel, die besonders deshalb hat aufkommen können, weil es der grofsen Masse der Fremden, die des Vergnügens wegen nach Frankreich kommen, gar nicht gelingt, in Familien Zutritt zu erhalten, und weil eine gewisse Art der Pariser Litteratur für Uneingeweihte den Eindruck erweckt, als seien die Familienbande in Frankreich überhaupt aufgelöst. Nichts ist verkehrter als eine solche Meinung. Man kann vielleicht finden, dafs die Liebe der Eltern zu ihren Kindern in Frankreich manchmal zu weit geht, dafs die Kinder manchmal allzu sehr den Mittelpunkt der Familie bilden, aber kein Beobachter, der die wirklichen Verhältnisse kennt, wird den Franzosen Sinn für das Familienleben absprechen.

Ein Deutscher, der in Frankreich reist, kann der Politik nicht ganz aus dem Wege gehen, und so mufs ich wohl einige Worte auch darüber sagen. Das Verhältnis Frankreichs zu Deutschland beschäftigt viele Geister, hüben und drüben, und oft ist das Gespräch darauf gekommen, ganz ohne dafs ich die Gelegenheit suchte. Dafs dies Verhältnis jetzt ein anderes ist, als etwa noch Ende der 80er Jahre, hat sich mir oft aufgedrängt. Damit soll natürlich nicht gesagt sein, dafs Elsafs-Lothringen vergessen sei. Auch gegenwärtig noch ist

dies für den Franzosen eine schmerzliche Erinnerung. „Ich begreife vollkommen, dafs Sie Elsafs-Lothringen festhalten“, sagte mir ein Franzose, „aber Sie dürfen sich auch nicht darüber wundern, dafs Frankreich einen solchen Verlust noch nicht verschmerzt hat.“ Trotzdem jedoch wird das Verhältnis zu Deutschland jetzt ruhiger und leidenschaftsloser behandelt als früher, und oft hat man mir gesagt, dafs zwischen den beiden Ländern nur die eine Frage liegt, während in so vielen anderen Fragen Interessengemeinschaft bestehe. Noch bis etwa Ende der 80er Jahre wurde die französische Jugend mit einem gewissen Hochdruck in dem Revanchegedanken erzogen, und ich halte es für ganz richtig, was mir ein südfranzösischer Universitätsprofessor bei einer Tischgesellschaft sagte: „Wenn Sie, Herr Doktor, vor zehn Jahren in das Toulouser Gymnasium gekommen wären, in unsere Oberprima, ich gebe Ihnen mein Wort, wir hätten uns verschworen, Sie hinauszuöden.“ Er fügte aber sofort hinzu, dafs diese Stimmung jetzt nicht mehr vorhanden sei. Die „Patriotenliga“ hat so gut wie abgewirtschaftet. Anderseits aber sind in Frankreich seit dem Jahre 1891 nicht weniger als sieben Gesellschaften gegründet worden, die eine durchaus antichauvinistische Richtung haben und die friedliche Lösung internationaler Streitigkeiten anstreben. Namentlich in der jüngern Generation haben diese Gesellschaften, die auch besondere Monatszeitschriften herausgeben, eine nicht unbeträchtliche Mitgliederzahl und stellen jedenfalls ein entwickelungsfähiges Element dar. An sie schliefst sich an die 1895 besonders durch M. Lombard und M. Coutaud begründete „Société d'études internationales“, die bereits eine grofse Reihe französischer und aufserfranzösischer Namen von bestem Klange zu den ihrigen zählt. Von ersteren seien hier nur genannt Männer wie G. Monod, Cherbuliez, Larroumet, Lavisse, Leroy-Beaulieu, F. Passy, Sarcey, und aus der neuphilologischen Welt Namen wie Angellier, Beljame, Grucker, Mézières, Pinloche, P. Passy. Organ der Gesellschaft ist die von M. Lombard redigierte Monatszeitschrift L'Étranger. Die Aufgabe, die sie sich gestellt hat, ist das Studium der grofsen Kulturvölker inbezug auf ihre Sprachen, Litteraturen, Sitten und Gesetze, im Geiste des Friedens und der Eintracht zwischen den Völkern.

Wenn in dem Verhältnis zu Deutschland ein gewisser Wandel eingetreten ist, so ist dies nicht zum geringsten ein Verdienst unseres Kaisers Wilhelm II., davon habe ich mich öfters überzeugen können, und manchmal bin ich überrascht gewesen von den Sympathieen, die ihm französischerseits entgegengebracht werden, ja von der heimlichen Bewunderung, die er vielfach geniefst. Eine Dame in Montpellier sagte mir, dafs die Worte, mit denen er der Witwe Carnot sein Beileid ausgedrückt, den Franzosen bis ins Herz gegangen wären [1]. Für

[1] Wie wenig dies übertrieben war, sieht man daraus, dafs der dermalige französische Unterrichtsminister, M. Rambaud, am 16. August d. J. in einer Rede bei der Einweihung des Denkmals für den Präsidenten Carnot zu Châlons-s.-M. jene Worte des Kaisers Wilhelm wörtlich anführte („Le sang du président Carnot ,tombé comme un soldat sur le

das Ritterliche und Edle seines Wesens sind gerade Franzosen nicht unempfänglich, und seine willensstarke Persönlichkeit imponiert vielen von ihnen unverkennbar. „Gleich zehn Jahre meines Lebens gäbe ich darum, wenn ich mich nur eine Viertelstunde mit Ihrem Kaiser unterhalten könnte!“ Diese Äuſserung fiel wörtlich aus dem Munde eines französischen Historikers, eines echten Franzosen mit tiefschwarzem Haar und feurigen Augen, mit dem ich in einer Abendgesellschaft ein politisches Gespräch hatte. Gewiſs würde kaum einer seiner Landsleute, und vielleicht er selbst nicht, im Ernstfalle diese Äuſserung unterschreiben, aber sie wäre doch gar nicht denkbar, wenn nicht eine gewisse Unterströmung der Sympathie vorhanden wäre. Die bekannte allegorische Zeichnung Kaiser Wilhelms, welche die Völker Europas darstellt, vor der aus der Ferne drohenden Gefahr, ist auch in Frankreich nicht ohne Eindruck geblieben. In Marseille sah ich sie öffentlich aushängen, von einer zahlreichen Menschenmenge mit lebhaftem Interesse umlagert, ohne daſs von irgendeiner Seite Worte der Kritik oder des Spottes laut geworden wären.

Irgendwelche kriegslustige Stimmung habe ich nirgends vorgefunden, soviel ich mich auch mit Franzosen über Politik unterhalten habe. Der Bürgermeister einer gröſseren Stadt, mit dem ich ein Gespräch über das Verhältnis der zwei Länder hatte, wies den Gedanken eines neuen Krieges mit gröſster Energie zurück: Das wäre der Ruin für alle, sagte er. Mehr und mehr bricht sich die Auffassung Bahn, daſs ein neuer Krieg alles andere als eine Lösung wäre, man mag sich den Ausgang denken, wie man wolle. Ein anderer Franzose, mit dem ich über den letzten Krieg sprach, gab mit nackten Worten zu, daſs die Franzosen damals in vieler Hinsicht verdient hätten, geschlagen zu werden. Ja, ich habe in vertrautem Verkehr sogar Äuſserungen gehört, die ganz in dem Sinne des von Paul Fournier in der „Frankfurter Zeitung“ veröffentlichten Artikels gehalten waren. Daſs gerade in diesem Jahre, zum erstenmale seit 1870, der alte Pariser Carneval mit dem traditionellen Faschingsochsen wieder aufgelebt ist, dürfte auch als ein Zeichen dafür aufzufassen sein, daſs das französische Volk jetzt nicht mehr, wie früher, unter dem Banne des Revanchegedankens steht, und nicht minder deutet in dieser Richtung der mit groſser Mehrheit von der Volksvertretung gefaſste Beschluſs, das 19. Jahrhundert durch eine Weltausstellung in Paris zu beschlieſsen. Ganz unverkennbar geht in der französischen Volksseele zur Zeit ein leiser Wandel mit Bezug auf das Verhältnis zu Deutschland vor sich, und das Bemühen aller derer, die die Zukunft und das gemeinsame Kulturinteresse im Auge haben, sollte es sein, im Sinne der nachbarlichen Verständigung der beiden Völker zu wirken. Manches ist in dieser Richtung von Deutschland aus schon geschehen, insbesondere durch die hochherzige persönliche Initiative Kaiser Wilhelms II. Ein wichtiges Zugeständnis aber, das

---

champ de bataille‘, suivant l'expression de l'empereur d'Allemagne, donne une consécration nouvelle à la première magistrature de la République“).

nicht verfehlen könnte, nachhaltigen Eindruck in Frankreich zu machen, steht noch aus, ich meine den Verzicht auf die alljährliche festliche Begehung der Siege von 1870. Wenn anders wir es für wünschenswert halten, unser Verhältnis zu Frankreich zu bessern, müssen wir zu diesem Entschlusse kommen, der sich auch im Zusammenhange unserer allgemeinen Weltpolitik mehr und mehr aufdrängt. Wir mögen den Sedantag in noch so maſsvollem Sinne begehen und uns selbst darauf beschränken, ihn als den Tag unserer nationalen Einigung zu feiern, für die Franzosen bedeutet der Name Sedan doch immer die Erinnerung an eine der furchtbarsten Niederlagen, die sie jemals erlebt haben, ein immer erneutes Aufreiſsen alter Wunden, und man muſs geradezu blind sein gegen die einfachsten Thatsachen der Völkerpsychologie, wenn man glaubt, daſs ein solches Aufreiſsen ohne Wirkung bleiben kann, zumal im Zeitalter der Presse, wo alles, was öffentlich vor sich geht, einen vieltausendfachen Wiederhall findet. Wir selbst unterbrechen den Vernarbungsprozeſs durch unsere Siegesfeiern immer wieder von neuem. Im vergangenen Jahre war z. B. deutlich zu beobachten, wie fast jedes der deutschen Siegesfeste ein erneutes Aufflammen des Chauvinismus in der französischen Presse zur Folge hatte. Wie lange soll wohl diese unheimliche Wechselwirkung noch dauern? Ein namhafter französischer Pädagog, der eine aufrichtige Bewunderung für Deutschland hatte, als für das Mutterland moderner Geistesfreiheit, wies mich auf das für Frankreich Verletzende hin, das in der fortgesetzten Feier der Siege von 1870/71 liege; er gebe zu, daſs Frankreich dabei nicht insultiert würde, aber doch klinge, sagte er, aus diesen Feiern immer deutlich der Stolz des Siegers heraus, und das könne nur bittere Gefühle bei dem Besiegten hervorrufen. Das eine dürfen wir uns auch nicht verhehlen, daſs der Sedantag gerade durch seine alljährliche Wiederkehr für uns zu einer Quelle des Chauvinismus zu werden droht und uns der Gefahr einer Selbstüberhebung aussetzt, die weder deutsch noch christlich ist. Wenn das Wort „Ruhm“ in Deutschland heut vielleicht kaum weniger oft gebraucht wird als „gloire“ ehedem in Frankreich, so ist das bereits eine der Wirkungen der in Rede stehenden Siegesfeiern. Man irrt sich aber, wenn man glauben machen möchte, daſs wir sie nicht entbehren können. Das Geschlecht von 1870 hat seine Schuldigkeit gegen das Vaterland erfüllt, ohne alljährlich ein ähnliches Fest gefeiert zu haben, und künftige deutsche Geschlechter werden im Ernstfalle am Platze sein, auch wenn der Sedantag nicht mehr gefeiert werden wird. In Deutschland selbst hat seit diesem Jahre eine ziemlich starke Strömung gegen die weitere Fortsetzung eines Festes eingesetzt, das in unleugbarem Gegensatz zu unserer auf Erhaltung und Ausbau des Weltfriedens gerichteten Reichspolitik steht, zumal seitdem das Deutsche Reich die Einladung der französischen Republik zur Weltausstellung von 1900 angenommen hat. Das Gefühl bricht sich unverkennbar mehr und mehr Bahn, daſs die alljährliche festliche Begehung des Sedantages mit den neuen, groſsen Aufgaben, die Deutschland zu lösen hat, wenig im Einklange steht, und die Vertretungen mehrerer

grofser Städte, wie Bremen, Hamburg und Leipzig, haben inbezug darauf bereits Beschlüsse gefafst, die nicht ohne Eindruck geblieben sind. Die Stadt Bremen hat zugleich bestimmt, dafs die durch Aufhebung der Feier des Sedantages freigewordenen Gelder zur Unterstützung von Veteranen des letzten Krieges zu verwenden seien. Ein wahrhaft weiser Beschlufs, der die Zeichen der Zeit richtig würdigt und hoffentlich allgemeine Nachahmung findet, zur weiteren Erstarkung des Friedens, an dem alle Staaten ein so überragendes Interesse haben.

Die neueren Sprachen in Frankreich.

Doch es ist an der Zeit, dafs ich zu den Beobachtungen übergehe, die ich auf dem besonderen Gebiete des neusprachlichen Unterrichts in Frankreich gemacht habe. Eins ist hier über jeden Zweifel erhoben: Die Sache dieses Unterrichts hat bei den Franzosen in neuerer Zeit bedeutende Fortschritte gemacht, angesichts deren es schlechterdings nichts mehr angängig ist, von einer angeblich angeborenen Unfähigkeit des Franzosen für das Erlernen fremder Sprachen zu reden. Diese oft behauptete Unfähigkeit ist im Grunde weiter nichts als das Ergebnis einer langen Vernachlässigung. Bei der geschichtlichen Stellung, die die französische Sprache seit Jahrhunderten in Europa eingenommen hat, war es begreiflich, dafs die Franzosen lange Zeit hindurch glaubten, auf das Erlernen fremder Sprachen verzichten zu können, und dem entsprechend konnte man von eigentlichen Leistungen auf diesem Gebiete früher nicht reden. Wenn man die ältere Litteratur zu Rate zieht, bis in die letzten Jahre nach dem Kriege, so findet man darin die lebhaftesten Klagen über die Unzulänglichkeit der damals erzielten Ergebnisse, und so hat die jetzt lebende ältere Generation nur selten tüchtige Kenntnisse in den neueren Sprachen. Als ich von Nancy nach Metz reiste — um hier ein persönliches Erlebnis anzuführen —, safs im Wagenabteil neben mir ein Herr von etwa 50 Jahren, der unter dem Kaiserreich das Lyceum einer gröfseren Provinzialstadt besucht hatte, wo damals schon Deutsch gelehrt wurde. Im Laufe des französischen Gesprächs sprach er auf einmal die Worte aus: „Roschän werbotän“. Er las einfach nach französischer Art die an der Wand des Abteils angebrachte Aufschrift: „Rauchen verboten“, und erklärte ganz offen, dafs er aufser Essen, Trinken und Schlafen keine Ahnung habe von der deutschen Sprache. M. Bréals bekanntes Buch: „Quelques mots sur l'instruction publique en France“, das bald nach dem letzten Kriege erschien, widmet in seiner ausführlichen Darstellung des französischen Gymnasialunterrichts den neueren Sprachen nicht viel mehr als eine Seite, und man

---

[1]) Vgl. Eug. Baret, De l'enseignement des langues vivantes dans les lycées. Paris 1871. Heinrich, L'enseignement des langues vivantes en France, 1871. Dazu J.-N. Charles, De l'étude de la langue allemande dans les établissements d'instruction secondaire en France. Paris, 1872.

hat dabei sehr stark den Eindruck, dafs dieser Zweig des Unterrichts etwas sehr Nebensächliches ist, auf den man nur wenig Gewicht legt. So war es thatsächlich auch lange der Fall. Charakteristisch ist in dieser Hinsicht ein Vorfall, der mir von einem Augen- und Ohrenzeugen, einem höheren Schulbeamten, mitgeteilt wurde, und der sich um das Jahr 1880 in einer Stadt des östlichen Frankreich zugetragen hat, bei einer feierlichen Prämienverteilung im Gymnasium. Bei solchen Gelegenheiten pflegt die Vertretung der Schule und eine Anzahl geladener Ehrengäste auf einer Estrade zu sitzen, die Namen der Prämienempfänger werden verlesen, und diese steigen der Reihe nach hinauf, nehmen ihre Prämien in Empfang und werden vom Vorsitzenden beglückwünscht und geküfst. Bei der in Rede stehenden Feierlichkeit nun steigt u. a. ein Schüler der Rhétorique (d. h. Unterprima) auf die Estrade, um die ihm zuerkannte deutsche Prämie in Empfang zu nehmen. Ein zufällig mit oben sitzender General, aus dem Elsafs gebürtig, richtet an diesen Schüler einige deutsche Worte, der Prämienempfänger aber versteht schlechterdings gar nichts davon und kann kein Wort darauf erwidern, so dafs der General zu seinem Nachbar, meinem Gewährsmann gewendet, lächelnd bemerkt: „Nun, wenn es bei dem so aussieht, wie mag es da wohl im Deutschen mit den anderen Schülern bestellt sein, die keine Prämie im Deutschen bekommen haben!“ Und ein anderer höherer Schulbeamter, der um das Jahr 1870 seine Gymnasialstudien absolviert hat, erzählte mir, dafs er selbst als Schüler im Deutschen prämiiert worden sei, aber doch keine ernsthafte Kenntnis der Sprache besessen habe. Nach meinen Beobachtungen dürfte etwas Derartiges heute nicht mehr möglich sein. Mögen auch die französischen Klassen inbezug auf annähernd gleichmäfsige Durcharbeitung der Schüler noch manches zu wünschen übrig lassen, so trifft man doch jetzt bei den besten Schülern einer Klasse, bei denen, die in einer fremden Sprache prämiiert werden, stattliche Kenntnisse an, und wenn der von einem früheren französischen Unterrichtsminister einmal angeregte Gedanke eines Concours international zwischen den Schulen der verschiedenen Staaten Europas heutzutage zur Ausführung käme, so würde es in Frankreich auf dem Gebiete der neueren Sprachen an sehr ernsthaften Konkurrenten nicht fehlen.

Eine bemerkenswerte Gepflogenheit, von der ich auf meiner Reise öfters gehört habe, ist die des Briefwechsels zwischen französischen Schülern einerseits und deutschen oder englischen Schülern anderseits. Da schreiben die jungen Franzosen deutsche oder englische Briefe an Schüler höherer Lehranstalten in Deutschland oder England, diese antworten in französischer Sprache, und man schickt sich die Briefe korrigiert wieder zurück. Natürlich ist das nur dann möglich, wenn die Schüler schon eine gewisse Kenntnis der fremden Sprache besitzen und eine besondere Anleitung und Schulung für den fremdsprachlichen Briefstil erhalten haben. So hat z. B. der Lehrer des Englischen am Collège zu Draguignan, M. Mieille, die Gewohnheit, das englische Thème so oft als möglich in Briefform zu kleiden; haben sich dann die Schüler ein gewisses

Geschick angeeignet, so regt er sie an, während der grofsen Ferien sich untereinander oder ihm selbst englisch zu schreiben, und schliefslich setzt er sie zum Zwecke des Briefaustausches in Verbindung mit Schülern englischer Lehranstalten, deren Adressen er sich durch englische Freunde geben läfst [1]). Nach allem, was ich in Erfahrung gebracht, finden beide Teile ein ziemliches Interesse an dieser Art von gegenseitiger Förderung, die sicher einen sehr fruchtbaren und entwickelungsfähigen Gedanken enthält [2]). Wer der Vater desselben ist, entzieht sich meiner Kenntnis, jedenfalls aber ist die Thatsache, dafs er in Frankreich an manchen Stellen bereits Wurzel geschlagen hat, ein Anzeichen für das unverkennbar im Wachsen begriffene Interesse am Studium fremder Sprachen.

Im Anschlufs hieran sei erwähnt, dafs die Société d'études internationales in ihrer Versammlung vom **15. Jan. 1896** beschlossen hat, ein Bureau de Correspondance internationale zu gründen, dessen Aufgabe es ist, Angehörige verschiedener Nationen, die gemeinsame Neigungen oder Beschäftigungen haben, in brieflichen Verkehr miteinander zu bringen. Da die Einrichtung noch nicht allgemeiner bekannt ist, mit dem Gegenstande dieser Darstellung aber in engem Zusammenhange steht, so mögen einige nähere Mitteilungen darüber gemacht werden. Der jährliche Beitrag ist 9 Fr., wofür man zugleich auch die Monatsschrift L'Etranger geliefert erhält [3]). Jedes neueintretende Mitglied hat ein Formular auszufüllen, das folgende Fragen enthält: „1) Votre nom et votre adresse? 2) Votre carrière, profession, emploi, état? 3) Sur quels sujets voudriez-vous surtout avoir des indications, des renseignements, par l'intermédiaire de la I. C? Etes-vous collectionneur? dans quel genre? 4) Sur quels sujets pourriez-vous fournir des indications ou renseignements aux membres de la I. C? 5) Êtes-vous sténographe? Quelle méthode suivez-vous? 6[a]) Quelles sont les langues vivantes que vous comprenez à la lecture? 6[b]) Quelles sont celles dans lesquelles vous pourriez correspondre? 6[c]) Savez-vous le Volapuk ou l'Esperanto? 7[a]) Dans quelle langue désirez-vous surtout vous perfectionner? 7[b]) Quelles langues possédez-vous à fond, de manière à pouvoir en faire profiter les autres? 8) Laquelle des demandes ou des réponses 3) ou 7[a]) marque le mieux le but de votre entrée dans la I. C? Avez-vous un autre but quelconque pour faire partie de notre Association?" Die Liste der Mitglieder, mit den aus den Antworten der Frageformulare gewonnenen Angaben wird gedruckt

---

1) Vgl. Revue universitaire 1896, S. 43—44.

2) Vielleicht läge hier ein Mittel, das, richtig angewandt, die namentlich von den deutschen Neuphilologen jetzt dringend empfundene und lebhaft angestrebte Verminderung der Korrekturlast herbeiführen könnte. Es müfste dann die bisher nur durch freiwillige Initiative an manchen einzelnen Punkten bestehende Gepflogenheit die Form einer festen Einrichtung erhalten, und die Mitwirkung und Unterstützung der beiderseitigen Schulverwaltungen könnte dabei nicht entbehrt werden.

3) Beitrittserklärungen und sonstige Mitteilungen sind zu richten an: L'Etranger, I. C. 77, rue Denfert-Rochereau, Paris.

und jedem einzelnen Mitgliede zugeschickt, mit dem für die „Icisten" vereinbarten Erkennungszeichen, und man wählt sich dann den Korrespondenten, der für den betreffenden Zweck am geeignetsten erscheint. Das erste zur Veröffentlichung gelangte Mitgliederverzeichnis, das naturgemäfs noch nicht sehr grofs ist, enthält zumeist Namen aus Frankreich, daneben aber auch solche aus Deutschland, Rufsland, Dänemark und der Schweiz. Dafs das Unternehmen gerade in Frankreich geplant und dort als ein Bedürfnis empfunden worden ist, mufs man als ein bemerkenswertes Zeichen der Zeit ansehen, als einen Beweis dafür, dafs Frankreich jetzt nicht mehr wie früher in blinder nationaler Voreingenommenheit befangen ist, sondern energische Anstrengungen macht, um die Kulturarbeit fremder Völker kennen zu lernen und zu würdigen, und namentlich tiefer in die Sprachen und Litteraturen der grofsen Kulturvölker einzudringen.

Noch manche andere Anzeichen lassen sich dafür anführen. Dafs ein Franzose einen dicken Band deutscher Litteraturgeschichte in deutscher Sprache veröffentlicht, und zwar in einem sehr lesbaren Deutsch, wie es M. Parmentier vor einigen Jahren gethan hat [1]), ist für viele Deutsche eine grofse Überraschung gewesen. Seit neuerdings ist das kein ganz vereinzelter Fall mehr, denn vor kurzem hat M. Pinloche eine deutsche Ausgabe seines Werkes „La Réforme de l'Education en Allemagne au 18e Siècle" veröffentlicht, nachdem er schon vorher in Wychgrams Deutscher Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen einen in deutscher Sprache geschriebenen Aufsatz über die Reform der Universitäten in Frankreich hatte erscheinen lassen. Wie sehr sich in Frankreich seit neuerer Zeit das Studium der fremden Sprachen und Litteraturen vertieft hat, dafür legen beredtes Zeugnis ab die umfangreichen Werke über Gegenstände der englischen und deutschen Litteratur, die als Doktorpromotionsschriften bei der Sorbonne eingereicht werden. Neben diesen Arbeiten, die auf jahrelangen, ernsten Studien beruhen und zugleich eine hohe litterarische Bildung verraten, können sich unsere Doktordissertationen kaum sehen lassen. Es sei hier z. B. erinnert an M. Bonafous' Buch über H. v. Kleist, an M. Morels Werk über Thomson, an M. Legouis' Jeunesse de Wordsworth und an das über 1000 Seiten starke Werk von M. Angellier über R. Burns. Das sind Thatsachen, die noch vor zwanzig Jahren kaum möglich gewesen wären und die jeden unbefangenen Beobachter mit Hochachtung vor der Leistungsfähigkeit der Franzosen auf diesem Gebiete erfüllen müssen.

Wenn man einhält, dafs die genannten Schriftsteller Fachmänner sind, meist Lehrer der deutschen oder englischen Sprache an Gymnasien und Hochschulen, so ist zwar die Thatsache darum nicht weniger bedeutsam, doch fehlt es keineswegs an Anzeichen dafür, dafs das Interesse für die neueren Sprachen jetzt

---

[1]) Kurze Geschichte der deutschen Litteratur von einem Franzosen, von Jacques Parmentier, Professeur à la Faculté des Lettres de Poitiers. Paris, Laisney, 1894.

auch in aufserfachmännischen Kreisen vorhanden ist. Als ich in die Philosophieklasse des Gymnasiums zu Marseille kam, um hier noch ein persönliches Erlebnis einzuflechten, begrüfste mich der Lehrer der Philosophie, M. Jouffret, ein Südfranzose, der nie in Deutschland gewesen ist, in deutscher Sprache, und in seinem Vortrage über Erkenntnistheorie citierte er eine längere Stelle aus Goethes Faust im Urtexte. Eine grofse Anzahl Nichtfachmänner aus dem Handel, der Industrie, der Verwaltung, der Armee und anderen Kreisen findet man in der jetzt ungefähr 1300 Mitglieder starken Société pour la propagation des langues étrangères, die ihren Sitz im Hôtel des Sociétés Savantes zu Paris hat (Rue Serpente Nr. 28) und eine äufserst fruchtbare Thätigkeit entfaltet. Diese 1891 begründete Gesellschaft, deren Vorsitzender zur Zeit der Pariser Gymnasialprofessor Dr. Schweitzer ist, erfreut sich von Jahr zu Jahr einer steigenden Blüte und ist unzweifelhaft berufen, eine wichtige Rolle in der Weiterentwickelung des neusprachlichen Studiums in Frankreich zu spielen. Daher dürfte es nicht unangebracht sein, hier einige nähere Mitteilungen über dieselbe zu machen, auf Grund der Veröffentlichungen der Gesellschaft selbst in Verbindung mit meinen eigenen Beobachtungen.

Wie schon der Name andeutet, hat man es hier nicht mit einer Organisation zu thun, die sich mit unseren deutschen neuphilologischen Vereinen vergleichen läfst. Während diese mehr die wissenschaftliche und pädagogische Seite der neueren Sprachen pflegen, hat die französische Gesellschaft ihre Hauptbedeutung auf praktischem Gebiete. Und das Zeugnis mufs man den Männern, die die Gesellschaft begründet und in ihre jetzige Bahn gelenkt haben, ausstellen, dafs sie das Werk in durchaus praktischer Weise angefafst und ihm dadurch viele Sympathieen zugeführt haben. Zahlreiche Sprachkurse für Deutsch, Englisch, Italienisch, Spanisch, Russisch und sogar für Arabisch sind durch die Gesellschaft in Paris begründet worden, sowohl Kurse für Anfänger, als auch solche für Fortgeschrittenere, in denen die fremde Sprache selbst als Unterrichtssprache verwandt wird, im ganzen etwa 70 Kurse jährlich in den verschiedenen Stadtvierteln von Paris. Dazu kommen neuerdings noch Kurse in deutscher Sprache für das Studium der juristischen und medizinischen Sprache, ein überaus glücklicher und fruchtbarer Gedanke, der u. a. von einer juristischen Autorität wie M. Glasson warm begrüfst worden ist. Ferner hat die Gesellschaft Auslandsstipendien begründet, die auf Grund von Konkurrenzprüfungen verliehen werden: im Geschäftsjahre 1894/95 wurden acht Stipendien von je 300 Franks und fünf von je 540 Franks verliehen. Im ganzen sind seit 1891 bereits über 40 Stipendiaten nach dem Auslande entsandt worden. Eine sehr nützliche Einrichtung ferner sind die von der Gesellschaft eingeführten öffentlichen Vorträge in deutscher, englischer, italienischer, spanischer und russischer Sprache, die solchen, welche bereits eine Kenntnis der fremden Sprache besitzen, ein ausgezeichnetes Mittel zu weiterer Vervollkommnung bieten; der deutsche Vortrag über Schiller und Goethe als Freunde, der am 11. Febr. 1896 von dem

Pariser Gymnasialprofessor Leszczynski vor einigen hundert Zuhörern geboten wurde, war eine ausgezeichnete Leistung und hätte auch in Deutschland gehalten werden können. Ferner sind Unterhaltungsabende eingeführt, an denen über einen vorher durch Rundschreiben bekannt gegebenen Gegenstand von den Teilnehmern in der betreffenden Sprache frei und zwanglos gesprochen wird. Sehr bemerkenswert sind auch die seit einiger Zeit eingeführten Theatervorstellungen in fremder Sprache, die ein sehr tüchtiges Können und grofse Hingebung seitens der Mitwirkenden voraussetzen, glücklich in Scene gesetzt worden sind und jetzt zu den festen Einrichtungen der Gesellschaft zählen. Am 19. Februar 1896 wohnte ich mit etwa 500 Personen, meist Franzosen, im Erdgeschofs des Hôtel des Sociétés savantes einer deutschen Aufführung bei, die der Gesellschaft alle Ehre machte. Es wurde der Görlitzsche Einakter „Eine vollkommene Frau" und Mosers „Bibliothekar" gespielt und mit lebhaftestem Beifall von der Zuhörerschaft aufgenommen. Bei manchen der Darsteller war die Aussprache des Deutschen von ganz tadelloser Reinheit. Nimmt man dazu noch die Gründung einer fremdsprachlichen Bibliothek, die bereits über 800 Bände zählt und allabendlich geöffnet ist, und endlich die Einrichtung einer brieflichen Korrektur fremdsprachlicher Übersetzungsarbeiten solcher, die sich auf eine staatliche Prüfung vorbereiten, so hat man ein ungefähres Bild von dem reichen Leben, das in der „Société pour la propagation des langues étrangères" pulsiert. Nach meiner Kenntnis giebt es in Deutschland nichts, was ihr an die Seite gestellt werden könnte.

Eine ebenfalls unmittelbar auf das Praktische gerichtete Organisation ist das Institut Polyglotte in Paris, Rue de la Grange-Batelière Nr. 16, das seit 1880 besteht, und täglich zweimal Kurse abhält, die meisten für Deutsch, Englisch und Spanisch, unter Leitung von Eingeborenen der betreffenden Sprachen, die schon von der fünften Stunde an den Unterricht in ihrer Muttersprache erteilen. Auch hier werden neben den eigentlichen Unterrichtsstunden Vorträge in den fremden Sprachen gehalten.

Aufser diesen Organisationen hat die Privatinitiative in Paris noch andere Einrichtungen getroffen, die neben den übrigen Zweigen des Wissens auch die neueren Sprachen pflegen, und an denen Erwachsene im Alter von wenigstens 15 Jahren unentgeltlich teilnehmen können. Hierher gehört erstens die 1815 von Carnot begründete Société pour l'instruction élémentaire, die ihren Sitz in der Rue du Fouarre Nr. 14 hat. Neben deutschen, englischen, spanischen und russischen Sprachkursen hat sie auch Konversationsübungen für diese Sprachen eingerichtet. Ferner findet man Kurse für die hauptsächlichsten europäischen Sprachen in der Association Polytechnique, die 1830 von ehemaligen Schülern der Ecole Polytechnique gegründet worden ist. Sie hat ihren Sitz in dem schon erwähnten Hôtel des Sociétés Savantes, ebenso wie die Association Philotechnique, die seit 1848 besteht und sich in besonders blühendem Zustande befindet. Mehr als 400 Kurse unterhält die letztere

in Paris, unter einer Beteiligung von über 10000 Schülern. Unter den Kursen befanden sich 1893—94 nicht weniger als 41 für die englische Sprache mit 934 regelmäſsigen Schülern, 22 für das Deutsche mit 329 Schülern, 10 für die spanische Sprache mit 185 Schülern, dazu noch einige Kurse für Italienisch, Portugiesisch und Russisch. Auch Vorträge in englischer und deutscher Sprache sind neuerdings von der Gesellschaft ins Leben gerufen worden. Die jüngste endlich unter den groſsen Unterrichtsgesellschaften ist die 1875 gegründete Union française de la jeunesse, die ihren Sitz auf dem Boulevard St. Germain Nr. 157 hat. Sie hat zwei Abteilungen für neuere Sprachen, die auch in den Sommermonaten thätig sind, während die übrigen Kurse der vier Gesellschaften nur von Anfang November bis Ostern stattfinden; dazu kommen noch die unter dem Protektorat der Pariser Handelskammer stehende Société commerciale pour l'étude des langues étrangères, die englische, deutsche und spanische Kurse eingerichtet hat, der Cercle populaire des amis de l'enseignement laïque (Rue Payenne Nr. 5), der das Deutsche und Englische pflegt, sowie eine Reihe handelswissenschaftlicher Kurse, in denen auch die modernen Fremdsprachen berücksichtigt werden. Ähnliche Gesellschaften bestehen auch in der Provinz, namentlich in den gröſseren Städten, wie z. B. die Société Philomathique in Bordeaux und die Société d'enseignement professionnel du Rhône in Lyon [1]). Wenn man erwägt, daſs die Lehrer in diesen Gesellschaften durchaus unentgeltlich arbeiten und ihren schönsten Lohn in der Zahl und dem Eifer ihrer Schüler finden, so kann man nur Hochachtung empfinden vor dem Idealismus, der sich in solchen Bestrebungen zur Hebung der Volksbildung kundgiebt.

Eines der sichersten Anzeichen für das Interesse, das man an einer Sache nimmt, sind die Geldmittel, die man dafür aufwendet, und in dieser Hinsicht läſst sich wohl sagen, daſs Frankreich seit etwa zehn Jahren groſse Anstrengungen macht, um frühere Lücken auszufüllen. Frankreich hat jedenfalls den Ruhm, der erste Staat gewesen zu sein, der zum Zwecke der praktischen Ausbildung eines neusprachlichen Lehrerpersonals Auslandsstipendien in gröſserem

---

[1]) In dem „Programme des Cours“ dieser Gesellschaft (Lyon, Storck, 1888) liest man S. 6 unter dem Titel Cours d'anglais parlé: Suppression des devoirs écrits. Prohibition formelle de toutes méthodes, grammaires, traités de prononciation, dictionnaires. Seuls livres anglais autorisés et exigés: les 4 Pitman's Phonetic Readers. Procédé des formules linguistiques ou phrases. Cadres; phrases prénotionnelles de Lemare sues musculairement à l'absolu. Elles sont écrites phonétiquement. Variations exécutées dans les cadres et avec les cadres. Remarque sur l'importance capitale de l'accent tonique et de l'emphasis grammaticale. Principes de Phonation. — Comment on émet les sons anglais. — Suppression des règles de prononciation.“ Ich habe seiner Zeit sehr bedauert, daſs ich meine Absicht, diesen Kursus zu besuchen, nicht zur Ausführung bringen konnte. Lehrer des Englischen waren 1895/96 in der Abteilung für Männer M. Merritt und M. Deronzières, in der für Frauen Mme Barrett, Mlle Barrett und Mlle Bardol.

Mafsstabe gegründet hat. Schon 1882 wurden auserlesene Zöglinge der Seminarlehrerbildungsanstalt von St. Cloud und der Seminarlehrerinnenbildungsanstalt von Fontenay nach dem Ausland entsandt, und bereits 1884 wurden von der Kammer 60000 Fr. für Auslandsstipendien bewilligt. Aus Josts Annuaire de l'Enseignement primaire für 1896 sieht man, dafs sich zur Zeit 14 französische Seminarlehrer als Stipendiaten im Auslande aufhalten, und zwar 10 in Deutschland bez. Österreich und 4 in England, dazu 8 Schüler höherer Volksschulen, und zwar 5 in Deutschland, 3 in England. Dazu kommen noch etwa 7 in Deutschland oder England lebende Stipendiaten, die dem Mittelschulunterrichte angehören, und die sich entweder auf die Licence oder die Agregation vorbereiten. Der Gedanke, Geldmittel für die praktische Ausbildung neusprachlicher Lehrer aufzuwenden, der anderwärts noch nicht allgemeine Anerkennung gefunden hat und von den Beteiligten immer wieder von neuem vertreten werden mufs, hat in Frankreich bereits dermafsen Wurzel geschlagen, dafs seine weitere Ausdehnung als ganz sicher angenommen werden kann [1]. In Paris denkt man jetzt schon ernstlich daran, auch für Schülerinnen der höheren Mädchenvolksschulen Auslandsstipendien zu gründen. Gewifs ist auch das, was bisher in Frankreich geschehen ist, für die Bedürfnisse des neusprachlichen Unterrichts noch nicht ausreichend; denn wenn auch ein erster Auslandsaufenthalt für den angehenden Lehrer von grundlegender Bedeutung und in der vor allem aneignungsfähigen und elastischen Periode des jugendlichen Alters besonders wertvoll ist, so wird doch auch noch die Aufgabe zu lösen sein, Mittel flüssig zu machen, um den im Amte befindlichen Lehrern der neueren Sprachen einen erneuten Auslandsaufenthalt in gewissen Zeiträumen zu ermöglichen, damit die früher gewonnenen Fertigkeiten nicht einrosten. Nach der bisherigen Entwickelung der Dinge darf man wohl annehmen, dafs Frankreich zu den ersten Staaten gehören wird, die auch diese Notwendigkeit praktisch anerkennen.

Ehe ich zu einer Darstellung des neusprachlichen Unterrichts der öffentlichen Schulen Frankreichs übergehe, sei wenigstens ein kurzes Wort dem neuphilologischen Studium an den französischen Hochschulen gewidmet, wenn auch eine eingehendere Kenntnisnahme desselben nicht im Rahmen meines Planes lag. Dafs der Hochschulunterricht sich in Frankreich jetzt in aufsteigender Linie bewegt, ist eine unleugbare Thatsache, und das gilt auch für das neusprachliche Fach [2]. Vielleicht würde dieser Zug sich noch schärfer ausprägen,

---

[1]) Auch das Handelsministerium, die Handelskammern und verschiedene Departements haben Stiftungen für Reisestipendien begründet.

[2]) Die jetzt im vierten Jahrgang erscheinende Revue des Cours et Conférences, die von M. Filoz, Surveillant général au Lycée Henri IV zu Paris herausgegeben wird (Verlag von Lecène, Oudin et Cie in Paris) ermöglicht es auch dem Ausländer, sich ein Bild zu verschaffen von den wichtigeren Vorlesungen der französischen Universitäten. Viele Vorlesungen werden darin im Wortlaute gebracht, andere wenigstens im Auszuge.

wenn den Professoren ein gröfseres Mafs von Bewegungsfreiheit vergönnt wäre. Aber erstens wird ihnen viel Zeit durch das Prüfungswesen, namentlich die leidige Baccalaureatsprüfung, entzogen, an der ihnen selbst gar nichts liegt, und sodann sehen sie sich durch die Staatsprüfungsprogramme genötigt, ganz bestimmte Gegenstände zu behandeln, die sie nicht frei wählen können, und nach einer bestimmten Periode zu anderen Gegenständen überzugehen, die ihnen ebenso von aufsen her vorgeschrieben werden [1]). Warum namentlich die der Agregationsprüfung zugrunde gelegten Autoren alljährlich gewechselt werden, ist schwer zu begreifen. Das sind nicht sehr günstige Bedingungen für wissenschaftliche Arbeit, und hieraus erklärt sich wohl, warum man an den französischen Fakultäten nicht in so reichem Mafse produktiv thätig ist, als es unter anderen Voraussetzungen möglich wäre. In den Kreisen der französischen Universitätsprofessoren habe ich mehr als einen getroffen, der das herrschende System als eine beengende Fessel empfand und den deutschen Professor wohl beneidete, dem die Möglichkeit geboten ist, sich in ein frei gewähltes Vorlesungsthema wirklich zu vertiefen. Nichtsdestoweniger wäre es unbillig, zu verkennen, dafs die hervorragenden Lehrkräfte, wie man sie an so manchen Universitäten Frankreichs antrifft, es wohl verstehen, sich auch unter den ungünstigen äufseren Verhältnissen geltend zu machen und das nachwachsende Geschlecht zu tüchtiger, methodischer Arbeit zu erziehen. Auch aufserhalb der Hauptstadt lehren jetzt im neusprachlichen Fache eine Reihe hervorragender Persönlichkeiten. Besonders hervorgehoben zu werden verdient, dafs die jüngeren unter den akademischen Lehrern die neuere Sprache, die sie vertreten, nicht nur wissenschaftlich zu behandeln, sondern auch praktisch zu gebrauchen wissen. Einer von ihnen, der nicht ein Elsässer war, sprach in einer Weise deutsch, dafs ich wirklich versucht sein konnte, zu glauben, ich habe es mit einem Landsmanne zu thun. Dafs die fremde Sprache in den Vorlesungen und praktischen Übungen der Universitäten zur Anwendung kommt, ist bis jetzt meines Wissens noch selten. Anfänge in dieser Beziehung habe ich hier und da schon vorgefunden. Im allgemeinen aber dürften die Studenten dafür noch nicht genügend vorbereitet sein.

Die Provinzialuniversitäten haben der überragenden Bedeutung von Paris gegenüber natürlich keinen leichten Stand [2]). Wenn sie auch seit diesem Jahre

---

[1]) Die einzigen Hochschulen in Frankreich, an denen reine Wissenschaft ohne Rücksicht auf Prüfungsordnungen getrieben werden kann, sind das Collège de France und die von V. Duruy gegründete Ecole pratique des hautes études. (Vgl. Gaston Paris, Le Haut Enseignement historique et philologique en France. Paris, Welter, 1894.) Dazu könnte man noch das zweite Studienjahr der Ecole normale supérieure rechnen.

[2]) Seit d. Gesetz v. 10. VII. 1896 bestehen in Frankreich 14 Provinzialuniversitäten, die im Dez. 1895 folgende Besuchsziffern hatten: Lyon 2057, Bordeaux 1977, Toulouse 1622, Montpellier 1368, Lille 1179. Nancy 981, Rennes 904, Aix 716, Poitiers 691, Caen 541, Dijon 523, Grenoble 508, Clermont 159, Besançon 145. Paris hatte im Dezember 1895 11085 Studenten.

endlich gesetzlich anerkannt sind, so glaubt man doch selbst im Kreise der an ihnen wirkenden Professoren nicht recht daran, dafs sie in absehbarer Zeit einen ernsthaften Wettbewerb mit Paris werden aufnehmen können. Auf mehr als einer Seite wurde es mir als unmöglich bezeichnet, dafs man sein Doctorat ès lettres irgendwo anders als in Paris machen könne, selbst wenn der besondere Gegenstand der Promotionsschrift von dem Fachvertreter einer Provinzialuniversität weit kompetenter beurteilt werden könne als vom Fachvertreter an der Sorbonne. Der Jahrhunderte alte Vorsprung der Hauptstadt läfst sich eben nicht so ohne weiteres wieder ausgleichen. Gleichwohl macht die Provinz jetzt grofse Anstrengungen. Was das neuphilologische Fach insbesondere anlangt, so mufs betont werden, dafs es an mehr als einer Stelle hervorragend vertreten ist. Ich nenne hier besonders in Lille, der der Hauptstadt am nächsten liegenden Provinzialuniversität, M. Angellier für das Englische, den dermaligen Vorsitzenden der Kommission für die Agregationsprüfung im Englischen, M. Pinloche für das Deutsche, Mitglied der Prüfungskommission für das deutsche Certifikat, ferner in Nancy M. Grucker und M. Lichtenberger jun. für das Deutsche, wie überhaupt gerade in Nancy die deutsche Sprache eine sehr angelegentliche Pflege erfährt. In Lyon wird das Deutsche von M. Firmery gelehrt, in Caen von M. Büchner, in Montpellier von M. Fécamp, in Clermont von M. Ehrhard, in Rennes von M. Basch, in Toulouse von M. Hallberg, in Bordeaux von M. Besson. M. Joret in Aix ist als gelehrter Forscher auf dem Gebiete der Philologie und Litteratur auch in Deutschland bekannt, der schon genannte M. Parmentier wirkt in Poitiers.

Verhältnismäfsig die reichste Tafel ist für den jungen Neuphilologen natürlich in Paris gedeckt. Da findet er, wenn wir uns auf Deutsch und Englisch beschränken, am Collège de France als Vertreter der germanischen Sprachen einen Schüler Rudolf Hildebrands, M. Alfred Chuquet, Redakteur der „Revue critique“, dessen Name in Deutschland wie in Frankreich den besten Klang hat. Gerade im Winter 1895/96 las er das Nibelungenlied im Urtext, das erste Mal beiläufig bemerkt, dafs unser Nationalepos an der Hochschule Franz's I. erklärt wurde. Wer sich für Phonetik interessiert, findet an der École pratique des hautes Études in M. Paul Passy einen anerkannten Führer. An der Sorbonne wird die deutsche Sprache und Litteratur in würdiger Weise durch M. Lichtenberger sen. und M. Lange vertreten, das englische Fach durch M. Beljame und M. Baret. Der erstere hat es in ganz besonderem Mafse verstanden, Interesse für das Studium des Englischen in Frankreich zu wecken: Seit 1881, wo er zum erstenmale an der Sorbonne lehrte, bis 1895 ist die Zahl seiner Zuhörer von 61 auf 260 gestiegen. Hier also jedenfalls kann man die mit Bezug auf die Provinz oft ertönende Klage über Mangel an Studierenden nicht äufsern. Ich hatte Gelegenheit, einer Übung bei M. Beljame beizuwohnen, die in hohem Grade interessant war und einen ausgezeichneten Eindruck bei mir hinterlassen hat: ein Student trug eine sehr fleifsig und methodisch angelegte Arbeit über

den Reim bei Pope vor, und M. Beljame machte dieselbe zum Gegenstande einer eindringenden kritischen Besprechung, die eine feine Kenntnis des Englischen verriet und weitausschauende Gesichtspunkte eröffnete.

„Verhältnismäfsig die reichste Tafel“, sagte ich eben erst. Denn man darf nicht vergessen, dafs der französische Hochschullehrer im ganzen nur eine geringe Zahl von Stunden wöchentlich liest. Ein Professor z. B. am Collège de France wird nur auf zwei Stunden wöchentlich verpflichtet und hat dabei sechs Monate Ferien [1]). In den Fakultäten ist die Zahl der Stunden, die ein Professor liest, fast ebenso niedrig. Ein Student z. B., der sich an der Sorbonne zum Lehrer des Englischen ausbilden will, hat wöchentlich im ganzen sechs Stunden Gelegenheit, in seinem Fache zu hören. Im Winterhalbjahr 1895/96 las M. Beljame einstündig: Pope et son groupe littéraire, zweistündig Shakespeares Anthony and Cleopatra, dazu eine Stunde praktische Übungen zur Vorbereitung auf die Licence. Aufserdem erklärte M. Baret einstündig die Autoren der Licence, und hielt einstündig praktische Vorbereitungsübungen für die Licence ab mit Korrekturen schriftlicher Übungen. Gehen wir aber z. B. einmal nach einer Provinzialuniversität, wie Montpellier, die nicht die kleinste ist, so findet ein künftiger Anglizist dort nicht mehr als drei Stunden wöchentlich für Englisch, in denen M. Castets für die Licence vorbereitet. So war es wenigstens 1895/96. Als ich einmal einen Universitätsprofessor in der Provinz fragte, ob es ihm untersagt wäre, wöchentlich mehr als drei Stunden zu lesen, verneinte er, fügte aber hinzu, seine Kollegen würden eine gröfsere Zahl wöchentlicher Stunden wohl übel vermerken.

Die geringe Zahl von Vorlesungen und Übungen, die der künftige Neuphilolog an der Universität hören kann, ist wohl einer der Gründe, warum aufserhalb der Universität in Paris noch besondere Privatkurse für die Vorbereitung auf die Agregation und die Certificate eingerichtet worden sind. So bereitet z. B. M. Stryienski, Professor am Lycée Montaigne in Paris, in drei Stunden wöchentlich auf das Certificat vor, und in zwei Stunden wöchentlich auf die Agregation [2]). Die Teilnehmer an diesen Kursen, in denen Englisch die Verkehrssprache ist, entrichten monatlich das Honorar von je 20 Fr., geniefsen dafür zugleich das Recht, eine englische Bibliothek zu benutzen und haben Zutritt zu den englischen Vorträgen, die ein zu diesem Zwecke gewonnener Eng-

---

1) Wenn das Gehalt 10000 Fr. beträgt, so darf man dies nicht für übermäfsig hoch halten. „Il est difficile de vivre honorablement à Paris, quand on a une famille, avec un traitement de 10000 francs (réduit à 9500 francs par la retenue)“. (Gaston Paris, Le Haut enseignement historique et philologique en France, Paris 1894, p. 20.)

2) Die Revue de l'Enseignement des Langues vivantes vom September 1895 teilte mit, dafs von den 10 Kandidaten, die im August dieses Jahres die Agregation für Englisch bestanden, 2 an dem Vorbereitungskurse des M. Stryienski teilgenommen hatten, und von den 31 Kandidaten, die das Certifikat für Englisch erworben hatten, 11 von demselben Lehrer vorbereitet worden waren.

länder wöchentlich einmal abhält. Die Thatsache, dafs solche Kurse in Paris bestehen, scheint darauf hinzudeuten, dafs die in der Fakultät selbst getroffenen Veranstaltungen für die Bedürfnisse der zahlreichen Studierenden noch nicht ausreichen.

Einen unverkennbaren Aufschwung nimmt das Studium der neueren Sprachen neuerdings in der Ecole Normale Supérieure der Ulmer Strafse, der die öffentliche Meinung eine noch vornehmere Stellung zuweist als den Fakultäten. Und nicht ganz mit Unrecht. Denn den Eintritt in diese Schule erlangt man nur auf Grund einer sehr schwierigen Konkurrenzprüfung, und demgemäfs bildet die Zuhörerschaft hier eine auserlesene Schar, die dem Lehrer gegenüber ebenso geistig anspruchsvoll ist, als er an sie selbst hohe Ansprüche stellt. Das Deutsche wird jetzt an dieser Schule in hervorragender Weise durch M. Andler vertreten, der mit M. Chuquet zusammen unter M. Bosserts Vorsitz in der Kommission für die deutsche Agregation sitzt. Neben ihm lehrt M. Beljame das Englische. Die neueren Sprachen, von denen eine für alle Zöglinge Pflichtfach ist, werden an der Ecole Normale augenblicklich noch nicht sowohl als Endzweck gelehrt, sondern vielmehr als Mittel zum Zwecke, um die Zöglinge besonders in den Stand zu setzen, Arbeiten der auswärtigen Gelehrten für ihr Fach unmittelbar zu benutzen. Nicht unmöglich ist jedoch, dafs der Gedanke, eine Section des Langues vivantes zu gründen, die mit der Section des Lettres und der Section des Sciences völlig gleichberechtigt wäre und in demselben Mafse über wissenschaftliche Hilfsmittel verfügte, im Laufe der weiteren Entwickelung noch verwirklicht wird. An mafsgebender Stelle hat allerdings bisher die Auffassung obgewaltet, dafs an der Ecole Normale Supérieure vor allem die altklassische Bildung gepflegt werden soll, inzwischen herrscht doch jetzt selbst im Lehrkörper der Schule der Glaube an die allein bildende Kraft der alten Sprachen nicht mehr unumschränkt. Thatsächlich wirken auch schon jetzt mehrere ehemalige Zöglinge der Anstalt als neuphilologische Lehrer an französischen Gymnasien, und sogar an einer philosophischen Fakultät wird die deutsche Sprache und Litteratur durch einen ehemaligen „Normalien" vertreten. Ich meine den schon erwähnten M. Ehrhard in Clermont.

An der Seminarlehrerbildungsanstalt zu St. Cloud erhalten die Zöglinge in den neueren Sprachen einen sehr sachkundigen und ernsten Unterricht, der auch praktischen Anforderungen Rechnung zu tragen weifs, und zwar wird das Deutsche zur Zeit durch M. Sigwalt vertreten, das Englische durch M. Morel, die, ein jeder in seinem Fach, als Autoritäten gelten [1]). Ebenso werden die zwei Sprachen auch an der Seminarlehrerinnenbildungsanstalt zu Fontenay-aux-Roses bei Paris und an der Bildungsanstalt für Lehrerinnen an Höheren

1) M. Morel war von 1892—96 der gewählte Vertreter der Agrégés de Langues vivantes im Conseil supérieur de l'Instruction publique, an seine Stelle trat 1896 M. Sigwalt.

Töchterschulen zu Sèvres gelehrt, das Deutsche an der ersteren Schule durch Mme Bachellery, an letzterer durch M. Koell. Für das Englische haben die Schulen von Fontenay und Sèvres das besondere Glück, in Miss Williams eine Lehrerin ersten Ranges zu besitzen [1]). Von allen Lehrkräften, die ich auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts in Frankreich kennen gelernt, und es waren darunter gar manche hervorragende Persönlichkeiten, hat diese Dame doch bei mir den bedeutendsten Eindruck hinterlassen. Reich ausgestattet mit den Gaben des Geistes und des Gemütes, im Besitze einer tiefen und feinen Kenntnis der Sprache und Litteratur, von der sie ohne Pedanterie in liebenswürdigster Form mitzuteilen weifs, Meisterin in der Beherrschung des Wortes, das ihr mühelos von den Lippen strömt, ist sie eine wahre Lehrerin von Gottes Gnaden, die ihre Schülerinnen zu packen und anzufeuern weifs, wie ich es anderwärts nicht wahrgenommen, an der aber auch ihre Schülerinnen mit Begeisterung und Verehrung hängen. Die Art und Weise, wie Miss Williams die Schriftstellerlektüre betrieb, war in hohem Grade bemerkenswert. Die Klasse wurde dabei zu lebhaftester Teilnahme herangezogen. Die Übersetzung drängte sich nicht einseitig in den Vordergrund, man übersetzte nur schwierigere Partieen, wenn die Schwierigkeiten nicht durch Erklärung in der fremden Sprache selbst behoben wurden. Der Inhalt wurde wirklich geistig durchgearbeitet, der innere Zusammenhang kam zu vollem Rechte, die Erklärung schöpfte aus dem Vollen und ging scharf auf das Charakteristische ein, die Lehrerin selbst las vorbildlich vor und hielt mit Strenge und Zähigkeit auf richtiges Lesen und Betonen seitens der Schülerinnen, kurz, es waren Stunden, die mir einen wahrhaften pädagogischen Genufs boten.

Gehen wir nun zu den öffentlichen Schulen über, so finden wir, dafs der neusprachliche Unterricht überall, mit Ausnahme der einfachen Volksschule, einen anerkannten Platz einnimmt. Eine neuere Fremdsprache wenigstens ist überall Pflichtfach. Am Gymnasium (Lycée oder Collège de garçons) setzt sie schon

---

[1]) Mifs Williams ist Hauptbegründerin und Vorsitzende der seit einigen Jahren in Paris bestehenden Franco-English Guild, die ihren Sitz im Musée Pédagogique, 41 Rue Gay-Lussac hat und unter dem Protektorat des Unterrichtsministeriums sowie der britischen und der nordamerikanischen Botschaft steht. Die grofse Mehrzahl der Mitglieder dieses Vereins gehört der englischen und der französisch sprechenden Welt an, doch finden auch Angehörige anderer Nationalitäten, die durch ein Mitglied eingeführt werden, in liberaler Weise Aufnahme (Jahresbeitrag 6 fr.). In der Auskunftei der Franco-English Guild erhalten die Mitglieder gute Auskunft über eine Menge Dinge, die gerade für Gelehrte und Pädagogen, die Frankreich bereisen, von Wert sind. Sie vermittelt auch Adressen französischer Familien, die Pensionäre aufnehmen, Erlaubnis zum Besuch der „Cours fermés de la Sorbonne“, zum Hospitieren in französischen Schulen u. a. m. Sie hat ferner eine ungefähr 800 Bände zählende englische Bibliothek und hält die bedeutendsten englischen und amerikanischen Zeitschriften, die in einem Lesezimmer ausliegen. Von Zeit zu Zeit halten Engländer, die sich vorübergehend in Paris aufhalten, in der Guild einen Vortrag in englischer Sprache über soziale oder litterarische Fragen.

in der Vorbereitungsklasse ein (Classe préparatoire, auch Neuvième genannt), deren Schüler im Durchschnitt etwa acht Jahre alt sind, und wird daselbst mit vier Stunden wöchentlich betrieben. Mit derselben Stundenziffer setzt sich der Unterricht in den zwei nächsten Klassen fort, der Huitième und Septième. In den Klassen Sixième, Cinquième, Quatrième, Troisième, Seconde und Rhétorique sind den neueren Sprachen $2\frac{1}{2}$ Stunden wöchentlich gewidmet, in der obersten Klasse, der Philosophie, ist sie mit 1 Stunde wöchentlich fakultativ. Was die Realabteilung [1]) (Enseignement secondaire moderne) der Gymnasien anlangt, die sich bekanntlich mit der Sixième von dem gemeinsamen Unterbau der Division élémentaire abzweigt, so sind hier zwei neuere Sprachen obligatorisch, und zwar beginnnt das Deutsche in der Sixième mit 6 Stunden wöchentlich, setzt sich in Cinquième und Quatrième mit je 4 Stunden fort, in Troisième und Seconde mit je 3 Stunden, und wird in der Première mit 1 Stunde wöchentlich fakultativ. Das Englische fängt in der Realabteilung mit 4 Stunden wöchentlich in der Cinquième an, wird in der Quatrième mit derselben Ziffer fortgeführt, hat in der Troisième und Seconde je 3 Stunden und wird in der Première mit 1 Stunde fakultativ. Zu richtiger Beurteilung des Verhältnisses ist zu berücksichtigen, dafs man unter einer Stunde am französischen Gymnasium fast eine volle Zeitstunde zu verstehen hat, während bei uns in Sachsen eine Unterrichtsstunde höchstens 50 Minuten hat. Es wird also am klassischen Gymnasium Frankreichs der neueren Sprache ein viel gröfserer Zeitraum obligatorisch eingeräumt als an unserem sächsischen: dort fast 27 volle Zeitstunden wöchentlich, hier nur 18 Stunden zu je 50 Minuten.

Die höhere Töchterschule (Lycée oder Collège de filles), in Frankreich bekanntlich eine staatliche Einrichtung, widmet der neueren Sprache in allen ihren 5 Klassen je 3 Stunden wöchentlich, lehrt sie aber auch in den der untersten Klasse (Première Année) vorangehenden fakultativen Elementarklassen. Da es für die letzteren keinen amtlichen Lehrplan giebt, so ist die Stundenzahl auf dieser Stufe in den verschiedenen Schulen verschieden. In Tours z. B. hatten 1895/96 die Mädchen von 5—7 Jahren wöchentlich 2 halbe Stunden, die von 8—11 Jahren wöchentlich 3 Stunden. An den Lehrer- und Lehrer-

---

[1]) Die Realabteilung und die klassische Abteilung des französischen Gymnasiums stehen unter derselben Leitung und sind in demselben Schulgebäude untergebracht. Schon darum kann sich die Realabteilung nicht so entfalten, als es sonst möglich sein würde. Neuphilologen giebt es meines Wissens unter den französischen Gymnasialdirektoren noch nicht. Dafs die durchschnittliche Begabung der Schüler der Realabteilung nicht ganz auf der Höhe derjenigen der Schüler der klassischen Abteilung steht, ist begreiflich, wenn man bedenkt, dafs die wichtigsten höheren Berufszweige den ersteren verschlossen sind. Die Schüler der klassischen Abteilung halten sich auch gern für etwas Besseres und leben mitunter auf etwas gespanntem Fufse mit ihren realistischen Kameraden. An verschiedenen Anstalten wurde mir von Reibereien, ja auch von Schlägereien zwischen den zwei Lagern erzählt.

innenseminaren (Écoles normales d'Instituteurs, Écoles normales d'Institutrices) die 3 Klassen umfassen, ist ebenfalls eine neuere Sprache mit je 3 Stunden wöchentlich für alle drei Klassen obligatorisch. Ebenso ist es an den höheren Volksschulen für Mädchen (Écoles primaires supérieures de filles), die gleichfalls 3 Klassen haben. An den ähnlich organisierten höheren Volksschulen für Knaben (Écoles primaires supérieures de garçons) sind der neueren Sprache in den zwei unteren Klassen je 3 Stunden, in der obersten 2 Stunden wöchentlich zugewiesen; doch haben die Schüler der Handelsabteilung, die sich mit der 2. Klasse abzweigt, in der 2. und 3. Klasse je 4 Stunden wöchentlich neusprachlichen Unterricht.

Die neuere Sprache, die in den Gymnasien am meisten getrieben wird, ist das Deutsche. Nach einer von M. Arcambeau aufgestellten Statistik [1]) gab es 1895 an den 348 Gymnasien Frankreichs 575 Lehrer der deutschen und 448 Lehrer der englischen Sprache, während man an den 63 höheren Töchterschulen 69 Lehrerinnen des Englischen und 57 Lehrerinnen des Deutschen zählte. An den 89 Lehrerseminaren unterrichteten zur gleichen Zeit 47 Lehrer des Englischen und 35 Lehrer des Deutschen, hingegen an den 85 Lehrerinnenseminaren 63 Lehrerinnen des Englischen und nur 19 Lehrerinnen des Deutschen. In Ostfrankreich wird im allgemeinen das Deutsche bevorzugt, in Westfrankreich das Englische, und es ist wohl kein reiner Zufall, wenn z. B. beim Concours général von 1895 die deutschen Prämien der Rhétorique nach Ostfrankreich fielen (Lunéville und Reims), die englischen Prämien aber nach Westfrankreich (Amiens, Bergerac). Wenn im grofsen und ganzen die männliche Jugend der Mittelschule sich lieber für Deutsch als für Englisch entscheidet, so erklärt sich dies besonders daher, dafs zwei grofse Staatsschulen, die Ecole spéciale militaire von Saint-Cyr und die Ecole Polytechnique, von allen denen, die sie durchlaufen wollen, eine Aufnahmeprüfung in deutscher Sprache verlangen [2]). Die erstere Schule bereitet auf die Offizierslaufbahn vor, letztere ist besonders die Pflanzschule der Artillerie- und Genieoffiziere, daneben auch die der Zivilingenieure. Um ihren Söhnen den Zugang zu diesen Schulen nicht im voraus zu verlegen, üben die Väter begreiflicherweise einen gewissen Druck zugunsten des Deutschen aus, sind wohl auch oft der Ansicht, dafs ein Junge, der zuerst die so schwierige deutsche Sprache erlernt hat, dann später immer noch die als leichter geltende englische hinzulernen kann. Dafs das Studium des Deutschen an und für sich nicht beliebter ist in Frankreich als das des Englischen, sieht man schon aus den obigen Zahlen; es wird aber noch deutlicher, wenn man damit eine andere von M. Arcambeau auf Grund des Statistischen Jahrbuches

---

1) Vgl. Arcambeau, De l'Enseignement des Langues vivantes en France, in Wychgrams Deutscher Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen, 1896, I, 234.

2) Dazu kommt noch die Ecole nationale forestière in Nancy und die Ecole du service de santé militaire in Lyon.

der Stadt Paris mitgeteilte Zahlenreihe vergleicht. Die schon oben erwähnte Association Philotechnique, die unentgeltliche Sprachkurse abhält, hat in den Jahren 1883—92 die folgenden Schülerbestände für Englisch und Deutsch gehabt:

	83/84	84/85	85/86	86/87	87/88	88/89	89/90	90/91	91/92
Englisch . . .	759	645	711	822	747	751	605	809	854
Deutsch . . .	297	250	223	234	263	287	222	261	289

Man sieht, diese Ziffern beweisen für die Kreise, die bei der Wahl der zu lernenden Fremdsprache unter keinem amtlichen Drucke stehen, ein ganz aufserordentliches Übergewicht des Englischen. Dasselbe würde sicher auch für die Gymnasien stattfinden, wenn die Schüler dieser Anstalten in ihrer Wahl völlig frei wären. Die englische Sprache ist gewifs nicht leicht, wenn man sich die Aufgabe stellt, in alle ihre Feinheiten einzudringen, aber darüber kann wohl kein Zweifel bestehen, dafs sie dem französischen Schüler weniger Schwierigkeiten bietet als die deutsche, dafs dieser von vornherein mehr Aussicht hat, im Englischen etwas Ordentliches zu leisten als im Deutschen [1]).

Neben diesen zwei Hauptschulsprachen nehmen die anderen neueren Sprachen nur eine sehr bescheidene Stelle ein. M. Arcambeau zählte 1895 an den Gymnasien nur 30 Lehrer des Spanischen, und nur 20 Lehrer des Italienischen, und schon nach Delalains Annuaire de l'Instruction publique von 1896 hat hier ein weiterer Rückgang stattgefunden. Selbst dort, wo man eine stärkere Neigung für das Studium der romanischen Schwestersprachen vermuten möchte, in den Akademieen von Bordeaux, Toulouse, Montpellier und Aix, ist das nur wenig der Fall [2]). In Avignon z. B., das jahrhundertelang durch die Päpste in Zu-

1) Neuerdings mehren sich in Frankreich die Stimmen derer, die für die amtliche Gleichberechtigung der zwei Sprachen oder wenigstens für eine Stärkung des Studiums der englischen Sprache eintreten, und bei den letzten Wahlen eines Vertreters des neusprachlichen Unterrichts in den Conseil supérieur de l'Instruction publique spielte diese Frage in den Manifesten aller Kandidaten eine Rolle. M. Wolfromm wollte beide Sprachen als gleichberechtigt behandelt wissen, M. Th. Cart wollte beide Sprachen für die Aufnahmeprüfung des Polytechnikums und der Schule von Saint-Cyr zulassen, dem Deutschen aber einen etwas gröfseren Koeffizienten geben als dem Englischen, M. Sigwalt, der bei der Wahl durchdrang, schlug vor, neusprachliche Extrakurse an den Gymnasien einzurichten, um den Schülern der klassischen Abteilung zu ermöglichen, Deutsch und Englisch nebeneinander zu treiben, und bei der Aufnahmeprüfung der erwähnten zwei Spezialschulen den Nachweis der Kenntnis beider Sprachen auf der Zensur anzurechnen. Ob das gerade eine zweckmäfsige Mafsregel wäre, darf vielleicht bezweifelt werden.

2) Hierher gehört auch die Thatsache, dafs ein Kenner des Provenzalischen wie Prof. Chabaneau an der Universität Montpellier, nur eine sehr geringe Zahl von Zuhörern in seiner Vorlesung über provenzalische Sprache hat. Als ich im Dez. 1895 einmal hospitierte, zählte ich nicht mehr als acht. Dafs selbst mitten im Languedoc so wenig Interesse für das Studium des Provenzalischen vorhanden war, überraschte mich nicht wenig.

sammenhang mit Italien gestanden hat, fand ich zu meiner Überraschung keinen italienischen Kursus am Gymnasium, und in der Ecole primaire supérieure von Montpellier lernt man nicht Spanisch, was doch dort eigentlich sehr nahe läge, sondern Englisch [1]). Selbst der Süden Frankreichs beschäftigt sich überraschend viel mit Deutsch und Englisch.

Was nun den Geist anlangt, in dem der neusprachliche Unterricht in Frankreich erteilt wird, so gewinnt man in vieler Hinsicht ein günstiges Bild, wenn man die 1890 vom Unterrichtsministerium erlassenen Instruktionen aufschlägt, die in der Hauptsache dem Berichte entsprechen, den der Generalinspektor Bossert 1889 im Namen des damals eingesetzten Ausschusses erstattet hat. Da dies Schriftstück für Frankreich eine ganz besondere Bedeutung hat und augenscheinlich bestimmt ist, einen maſsgebenden Einfluſs auf die Entwickelung des neusprachlichen Unterrichts auszuüben, so möge sein wesentlicher Inhalt in kurzen Zügen hier angedeutet werden. Es ist zwar zunächst nur für den Mittelschulunterricht entworfen, doch muſs man wohl sagen, daſs seine Bedeutung sich auch auf alle anderen Schulen erstreckt, in denen neuere Sprachen getrieben werden. Gemäſsigte deutsche Reformer werden darin manche Gedanken wiederfinden, die ihnen selbst teuer sind.

Die Instruktionen empfehlen zuvörderst, nicht mit der litterarischen Sprache zu beginnen, sondern mit der üblichen Umgangssprache, auf der sich die höhere Sprache der Litteratur aufbaut. Die neuere Sprache so zu lehren wie die alten, würde ein schwerer Fehler sein, so begreiflich es auch zu einer Zeit war, wo der neusprachliche Unterricht in die höheren Schulen eingeführt wurde und in Ermangelung einer festen Überlieferung Anlehnung an den altsprachlichen suchte. Die aus dem Mangel einer solchen Überlieferung stammenden Übelstände sind auch noch jetzt nicht völlig überwunden: hierzu gehört namentlich die mangelnde Fühlung zwischen den neusprachlichen Lehrern derselben Anstalt, und sodann das nichtberechtigte Bestreben, die Methode des altsprachlichen Unterrichts auf den neusprachlichen zu übertragen. Sehr richtig bemerken die Instruktionen: „Pour apprendre une langue, il faut commencer par l'isoler, il faut n'avoir affaire qu'à elle. Si, sachant le français, vous voulez apprendre l'alle-

---

Ich konnte dabei nicht umhin, an meine eigene Studienzeit zurückzudenken. Als ich 1874/75 Ed. Böhmers romanischem Seminar in Straſsburg angehörte, waren wir 19 Zuhörer bei der Erklärung des altprovenzalischen Epos Girart de Roussillon.

[1]) Im Jahre 1891 schrieb M. Latour (L'Etude de la langue anglaise et les programmes de l'enseignement moderne in der Revue de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement supérieur, Tom. XVI, p. 166): „On peut affirmer que dans la grande majorité des lycées de la région située au sud d'une ligne imaginaire tirée de Bordeaux à Lyon, l'espagnol et l'italien auront entièrement supplanté l'anglais dans un très petit nombre d'années.“ Bis jetzt hat es noch nicht den Anschein, als ob diese Prophezeiung sich erfüllen würde.

mand, oubliez pour un moment le français. Si, sachant le français et l'allemand, vous voulez encore apprendre l'anglais, oubliez pour un moment le français et l'allemand. Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode." Mit grofsem Nachdruck wird dann auf die Wichtigkeit hingewiesen, die der Aussprache zu Beginn des fremdsprachlichen Studiums zukommt, und dringend empfohlen, den Schüler zuerst mit dem gesprochenen Worte bekannt zu machen, dann erst mit dem gedruckten; vom Munde des Lehrers habe der Schüler die neuen Worte abzulesen. Mit nicht geringerem Nachdrucke wird dann die Wichtigkeit der Betonung hervorgehoben: die Betonung sei der Schlüssel zur Aussprache, und der Ton die Seele des Wortes, im Deutschen und im Englischen. Die Wiedergabe der Aussprache eines fremdsprachlichen Wortes mit den Mitteln der französischen Orthographie wird mit Recht als schädlich verworfen. Die direkten Übungen werden für den Anfangsunterricht lebhaft empfohlen, in Gemäfsheit der oben entwickelten Auffassung, unter Zugrundelegung der konkreten Worte, die der Umgebung des Schülers in Schule und Haus angehören. „Si l'école possède des tableaux servant aux leçons de choses, on ne manquera pas d'en profiter." Da es sich um die Aneignung einer fremden Sprache handelt, so ist es nützlich, den fremdsprachlichen Text, den der Schüler in die Muttersprache übertragen hat, sofort mündlich retrovertieren zu lassen, indem der Lehrer den muttersprachlichen Text vorsagt. Schriftliche Übersetzungen in die fremde Sprache sind stets mündlich durchzugehen, damit das darin enthaltene Sprachmaterial wirklich verarbeitet und angeeignet werde. Inbezug auf die Grammatik nehmen die Instruktionen eine vermittelnde Stellung ein. „Vouloir s'en passer tout à fait, même au début, serait une illusion dangereuse: tout rapporter à elle, ce serait dessécher l'enseignement." Mit Bezug auf das Deutsche wird besonders davor gewarnt, den Anfänger durch allzu grofse Häufung grammatischer Schwierigkeiten abzuschrecken. Was die Sprechübungen in der fremden Sprache betrifft, so wird empfohlen, sie an die sonstigen Übungen anzuschliefsen, an die Lektüre, das Skriptum und die Version. Nützlich ist es, sich für die regelmäfsig wiederkehrenden Bewegungsakte des Schülers in der Klasse der fremden Sprache zu bedienen. Der Gebrauch gedruckter Konversationsbücher wird widerraten, da hierbei das eigentlich belebende Element der wirklichen Konversation fehlt. Für die Erklärung der Schriftsteller in den oberen Klassen empfehlen die Instruktionen besonders den sprachlichen Gesichtspunkt, das Betonen des Charakteristischen in der Sprache des Schriftstellers. Litteraturgeschichte soll nicht um ihrer selbst willen getrieben werden, sondern nur, soweit sie nötig ist, zum Verständnis der Lektüre; hingegen soll die Gelegenheit zu Vergleichen mit den klassischen Litteraturen benutzt werden so oft sie sich darbietet, und auf diesem Wege ein Verständnis des geistigen Lebens der verschiedenen Völker angebahnt werden. Zum Schlufs wird noch einmal nachdrücklich auf die besondere Wichtigkeit der mündlichen

Übungen hingewiesen und darin der wahre Probierstein des neusprachlichen Lehrers gefunden.

Wenn man von der Lektüre dieses bemerkenswerten Schriftstückes, das in mehrfacher Hinsicht über das, was gleichzeitige deutsche Lehrordnungen bieten, hinausgeht, an den neusprachlichen Unterricht herantritt, wie er thatsächlich in Frankreich erteilt wird, so kann man nicht umhin, zu beobachten, dafs Praxis und Theorie zum Teil noch ziemlich auseinandergehen. Namentlich an den Gymnasien ist es bei weitem noch nicht überall gelungen, den Unterricht der lebenden Sprachen mit wirklich lebendigem Geiste zu erfüllen und den Schülern das Bewufstsein zu geben, dafs sie es nicht mit einer Papiersprache zu thun haben, sondern mit einer im Munde lebenden und in das Gehör fallenden Sprache [1]). Im allgemeinen habe ich den Eindruck gewonnen, dafs man an den höheren Mädchenschulen weit mehr im Geiste der Instruktionen von 1890 arbeitet als an den Gymnasien, dafs es den Lehrerinnen mehr als den Lehrern gelingt, den Sprachunterricht lebendig zu gestalten, dafs die „méthode orale" bei jenen mehr gepflegt wird als bei diesen. Auch in praktischen Universitätsvorlesungen, wo Damen und Herren gemeinschaftlich arbeiteten, habe ich bei ersteren inbezug auf das sprachliche Können mehrfach eine entschiedene Überlegenheit beobachtet. Ist das weibliche Geschlecht überhaupt nach der sprachlichen Seite mehr begabt? Hat die weibliche Natur eine besondere Anlage für die Übermittelung fremder Sprachen? Für die untere Stufe ist dies schon von anderer Seite ausgesprochen worden, ich für meinen Teil habe auch auf der Oberstufe des Sprachunterrichts sehr gute Eindrücke von Lehrerinnen erhalten. Um gerecht zu urteilen, mufs man sich allerdings gegenwärtig halten, dafs an den höheren Mädchenschulen kein altsprachlicher Unterricht vorhanden ist: der neusprachliche Unterricht hat sich da freier und natürlicher entwickeln können, da man in keiner Weise darauf ausgegangen ist, es den Altphilologen gleichzuthun, sondern von vornherein energisch und frisch dem Charakter der lebenden Sprache Rechnung getragen hat. Auch ist es ein entschiedener Vorteil, dafs die Mädchen sich auf eine einzige fremde Sprache beschränken können, während die Gymnasiasten ihre Aufmerksamkeit auf drei fremde Sprachen verteilen müssen. Jedenfalls erschienen mir die durchschnittlichen Leistungen an den höheren Töchterschulen denen der Gymnasien überlegen. Unterrichtsstunden,

---

[1]) Ein französischer Neuphilolog selbst, M. Lombard (L'Etranger 1895, S. 337), sagt von den deutschen Kenntnissen der französischen Gymnasiasten, mit denen er in den grofsen Ferien nach Dresden reiste: „Tous ces jeunes gens savaient déjà pas mal d'allemand en arrivant ici. Ils ont tous étudié cette langue pendant plusieurs années au lycée. Mais ils l'ont apprise surtout dans les livres: ils ont quelque connaissance de la langue écrite; quant à l a l a n g u e p a r l é e, ils y s o n t à p e u p r è s n u l s, et ces mêmes mots qu'ils comprennent fort bien quand ils les voient noir sur blanc, deviennent du chinois aussitôt qu'un Allemand les prononce devant eux."

in denen die fremde Sprache das ausschliefsliche oder nahezu ausschliefsliche Verkehrsmittel zwischen Lehrer und Klasse war, im grofsen und ganzen noch eine seltene Erscheinung, habe ich verhältnismäfsig mehr in höheren Töchterschulen als in Gymnasien angetroffen. An letzteren glaubt man vielfach keine Zeit dazu zu haben. „Nous devrions parler ici allemand", sagte mir der Lehrer des Deutschen in einer Cinquième classique, „mais nous n'avons que deux heures et demie par semaine."

Ein anderer Unterschied, der sich mir namentlich mit Bezug auf die Knabenschulen aufdrängte, ist der zwischen Paris und der Provinz. Es mag ein Zufall sein, aber thatsächlich habe ich in Paris zu wiederholten Malen Gelegenheit gehabt, Schülervorträge in fremder Sprache zu hören, in der Provinz kein einziges Mal, obwohl ich mich in der Provinz viel länger aufgehalten habe als in Paris. Keine Regel gilt ja ohne Ausnahme, aber im allgemeinen kann man wohl sagen, dafs der Stand in Paris höher ist als in der Provinz.

Einen fremdsprachlichen Schülervortrag hörte ich z. B. im Collège Sainte-Barbe, in der Rhétorique bei M. Mensh. Da bestieg ein Schüler das Katheder und gab eine deutsche Inhaltsangabe einer von ihm gelesenen Novelle, und allemal, wenn er einen deutschen Satz ausgesprochen, wurde einer seiner Mitschüler aufgerufen, um ihn ins Französische zu übersetzen. Im Collège Stanislas ferner, bei dem Herrn Abbé Muller, gab ein Schüler der Troisième ebenfalls einen deutschen Bericht über einen von ihm gelesenen Text, die Sage vom Schwanenritter. In diesem Falle wurde das Verständnis für die Klasse dadurch erleichtert, dafs der Schüler den Inhalt seines Vortrags zuerst in französischer Sprache gab, und dann erst deutsch. Im Lycée Condorcet endlich, bei M. Wysocki, in der Klasse der Philosophie, wo also das Deutsche nur fakultativ getrieben wird, bot ein Schüler eine Leistung, die noch darüber hinausging. Sein einhalbstündiger deutscher Vortrag, der nach einem Manuskript gehalten wurde, enthielt die ausführliche Beschreibung einer Rheinreise, die er in den grofsen Ferien gemacht hatte. Man darf ja eine derartige Darbietung nicht als eine litterarische Leistung beurteilen, sondern mufs den Schülermafsstab anlegen, und von diesem Gesichtspunkte aus verdiente das Gebotene jedenfalls viel Anerkennung. Dafs man es mit einer durchaus selbständigen Leistung zu thun hatte, durfte man wohl aus den verschiedentlichen Unkorrektheiten schliefsen, die in dem Vortrage vorkamen. Es sei hierbei noch erwähnt, dafs mich der Lehrer nach Beendigung des Vortrags in deutscher Sprache bat, die Diskussion über das Gehörte zu eröffnen, was ich natürlich auch that [1]).

---

[1]) In einer anderen Schule, im Lycée Faidherbe zu Lille, benutzte der deutsche Lehrer der Classe de mathématiques élémentaires, M. Henry, meine Anwesenheit, um mit mir vor der Klasse eine deutsche Unterhaltung anzuknüpfen, an der auch zwei Schüler (unter 17) mit teilnahmen. Der Gedanke des Lehrers, der Klasse einmal eine wirkliche Unterhaltung in fremder Sprache mit einem Ausländer vorzuführen, bei der die Rede hin und her ging, war jedenfalls sehr glücklich. An der Höheren Töchterschule

Ich beurteilte den Vortrag nach der inhaltlichen Seite und hielt mit meiner Anerkennung für die mancherlei gelungenen Partieen, die darin vorkamen, nicht zurück, deutete aber anderseits auch an, dafs in der sprachlichen Form noch nicht alles tadellos sei. Mehrere Schüler ergriffen dann in deutscher Sprache das Wort, um zu einzelnen Punkten des Vortrags ihre Bemerkungen zu geben, wobei sich unter andern der Neffe des Berliner Botschafters M. Herbette durch die Art und Weise auszeichnete, wie er das Deutsche handhabte. Den besten Eindruck inbezug auf Schülervorträge, wenn ich ganz aufrichtig urteilen soll, habe ich im Lycée Molière zu Paris gehabt, in einer englischen Stunde des 5. Jahrgangs, bei Mlle Scott. Da stieg eine Schülerin auf das Podium, ohne irgendwelches Manuskript, und hielt einen zwanzig Minuten lang dauernden freien englischen Vortrag über Th. Grays Kirchhofselegie. Sie ging von dem Sinne für das Naturschöne aus, der sich im 18. Jahrhundert Bahn bricht, gab eine Analyse und Charakteristik des Gedichtes und schilderte den Eindruck, den es auf die Zeitgenossen gemacht. Mochten dem Vortrage auch noch gewisse Unvollkommenheiten anhaften, so war er doch eine für eine Schülerin ungemein stattliche Leistung, die bei mir einen sehr günstigen Eindruck hinterlassen hat. Die Leiterin der Schule, die mit mir der Stunde beiwohnte, versicherte mir, dafs die Schülerin ihr Englisch lediglich in der Schule, nicht durch Bonnen oder Gouvernanten gelernt habe. Was die Provinz anbetrifft, so hatte ich an der höheren Töchterschule in Marseille, bei Mlle Beley, Gelegenheit, einen fremdsprachlichen Schülervortrag zu hören. Eine Schülerin des 6. Jahrgangs gab dort eine freie deutsche Inhaltsangabe von Goethes Iphigenie, die mich überraschte, wenn auch anzunehmen war, dafs sie die Leistung zuhause vorbereitet hatte. Als Probe möge wenigstens der Anfang hier mitgeteilt werden, mit den dabei untergelaufenen, von der Lehrerin sofort berichtigten Versehen:

„Iphigenie ist eine Tragödie. Goethe hat den Stoff den Griechen entnommen, aber seine Charaktere sind ganz modern. Am Anfang sehen wir Iphigenie in einem Haine; sie denkt an ihre Vergangenheit, ihre Jugend kommt ihr zur Erinnerung. Aber die glücklichen Bilder ihrer Jugend sind bald verlöscht, und sie denkt an das Opfer. Agamemnon, sein Vater, wollte Iphigenie opfern, aber die Jungfrau wurde von Diana gerettet und nach Tauris getragen. Hier war sie Priesterin der Göttin, aber in ihrer Seele wechselt die Hoffnung, Griechenland wieder zu sehen, und der Gedanke an ihre Pflicht gegen die Göttin", etc.

Ein Pariser Gymnasium, an dem die neusprachlichen Leistungen im allgemeinen über dem Durchschnitt stehen, ist das Lycée Janson-de-Sailly, in

---

zu Lyon wurde ich in einer deutschen Lektion der obersten Klasse von der Lehrerin, Mlle Graff, gebeten, mich in deutscher Sprache mit den Mädchen zu unterhalten. Ich entsprach diesem Wunsche natürlich, und die Mädchen schienen sich zu freuen, ihre Kenntnisse einmal praktisch verwerten zu können.

Passy gelegen, beiläufig bemerkt, die gröfste Schulanstalt Frankreichs überhaupt, mit über 2000 Schülern [1]). Die Schüler dieses Gymnasiums stammen vielfach aus sehr wohlhabenden Kreisen, in denen man den Wert der neueren Sprachen zu würdigen weifs, und den Kindern oft noch besondere Gelegenheit zur praktischen Erlernung der Sprachen bietet, sei es durch Bonnenunterricht, sei es durch Ferienreisen in die betreffenden Länder. In den besseren Ständen Frankreichs, wie mir nicht nur am Lycée Janson-de-Sailly, sondern auch vielfach anderwärts gesagt worden ist, wird es mehr und mehr zur Gewohnheit, die Söhne während der bekanntlich zwei Monate dauernden grofsen Ferien nach England oder Deutschland zu schicken [2]) und dort in einer Familienpension unterzubringen, ein Gebrauch, der, vom sprachlichen Gesichtspunkte ganz abgesehen, sicher nur die heilsamsten Wirkungen zeitigen kann. Giebt es in einer Klasse eine Reihe Elemente, die durch solche oder ähnliche Gunst des Schicksals über ein gröfseres neusprachliches Kapital verfügen, so kann dann natürlich der Unterricht einen höheren Flug nehmen, die Klasse wird durch die genannten Elemente angefeuert und mit fortgerissen. So war es u. a. in einer englischen Stunde, der ich in einer Quatrième (18 Schüler) des Lycée Janson beiwohnte. Da wurde zunächst fast die ganze Stunde ausschliefslich englisch gesprochen, und der Lehrer, M. Wahl [3]), ging dabei mit bestem Beispiele voran. Die Schüler wurden u. a. aufgefordert, über ihre englische Privatlektüre in englischer Sprache kurz zu berichten, und da jeder etwas anderes gelesen hatte, so bot die Übung, bei der sechs verschiedene Schüler auftraten, viel Abwechselung dar. War einer mit seinem englischen Berichte fertig, so mufste ein Mitschüler das eben Gehörte auf Französisch wiedergeben. Daran schlofs sich eine Übung, die ich nirgends anders vorgefunden habe, es wurde ein „Proverbe“ gespielt, ein in Frankreich sehr beliebtes Gesellschaftsspiel. Ein im Englischen besonders tüchtiger Schüler verliefs das Zimmer, und während er draufsen war, kam der Lehrer mit der Klasse überein, das Sprichwort: „When the cat's away the mice will play“ dem Spiele zugrunde zu legen. Die neun Worte des Sprichworts wurden auf neun Schüler verteilt, und jeder hatte die Aufgabe, in seine Antwort auf die an ihn zu richtende Frage des Raters das ihm zugeteilte Wort hereinzubringen, woraus dann der Rater durch scharfsinnige Kombination das

---

1) Der Rektor dieser Schule, M. Fourteau, empfängt jährlich etwa 20000 Besuche von Schülerangehörigen, und 26000 Briefe von Schülerangehörigen, dazu an 1000 amtliche Mitteilungen seitens der Académie de Paris; trotz dieser ungeheuren Geschäftslast fand er aber noch Zeit, sich mit mir, dem Fremden, etwa drei Viertelstunden zu unterhalten!

2) Einen interessanten Bericht über eine solche Ferienreise nach Deutschland hat M. Emile Lombard, Professor am Lycée Michelet, in der schon erwähnten Zeitschrift L'Etranger veröffentlicht, 1895, Sept. u. Okt.

3) M. W. ist ein sogenannter Bi-agrégé: er hat die philosophische und die englische Agregation absolviert.

gewählte Sprichwort herauszufinden hatte. Die Jungen fafsten ihre Aufgabe mit viel Geschick an, und man hörte sowohl im Fragen wie im Antworten sehr Hübsches, wenn auch die Lösung selber schliefslich nur mit Hilfe des Lehrers gelang. Interessant war auch die am Schlufs dieser Stunde vorgenommene Lektüre von W. Irvings Sleepy Hollow, weil die Schüler dabei nach der Übersetzung eines Abschnittes veranlafst wurden, selbst englische Fragen über das Gelesene zu stellen und englisch zu beantworten. Dafs die Schüler selbst in der fremden Sprache fragen lernen, ist nach meinen Beobachtungen zur Zeit in Frankreich noch sehr selten, und wird auch wohl in Deutschland noch lange nicht so geübt, als notwendig ist.

Manche interessante und lehrreiche Beobachtungen habe ich auch auf dem Gebiete der Sprechübungen gemacht, namentlich an Pariser Schulen, und die hervorstechendsten darunter mögen gleich hier mitgeteilt werden. So hörte ich im Lycée Racine in Paris, unmittelbar nach den Fastnachtsferien, bei M[lle] Gille, eine deutsche Unterhaltung, die als Probe dafür dienen mag, wie man die Sprechübungen an die persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen der Schüler aus allerjüngster Vergangenheit anschliefsen kann. Es war in einer Quatrième, und die Klasse zählte 5 Schülerinnen. Nachdem die Lehrerin eine schriftliche Arbeit zurückgegeben und besprochen hatte, fragte sie: War Ihre Aufgabe schwer? — O ja. — Warum war sie denn schwer? — — Wohl weil gewisse Regeln anzuwenden waren. Wie lange Zeit haben Sie auf Ihre Aufgabe verwandt? — Dreiviertel Stunden. — Das genügt. Wie lange dauerten denn die Ferien? — Drei Tage. — Was machten Sie da? Haben Sie gearbeitet? — Nein, nicht sehr. — Da haben Sie sich wohl ausgeruht? — Ja. — Sind Sie fleifsig ausgegangen? — Nein, ich bin nur Dienstag ausgegangen. — Mit wem denn? Mit Ihrer Mutter wohl? — Nein, ich bin allein ausgegangen. — Haben Sie Einkäufe gemacht? oder haben Sie einen Besuch gemacht? — Ja, ich habe einen Besuch gemacht. — Sind Sie zu Fufs gegangen? — Ja, zu Fufs. — War es sehr weit? — Eine Stunde. — War es in Paris oder auf dem Lande? — Ich war im Bois de Boulogne. — Sind Sie auch zu Fufs zurückgegangen? — Nein. — Na, das war vernünftig. Was war denn für Wetter? — Es war schönes Wetter. — Befanden Sie sich auf dem Wege des Festzuges? — Nein. — Ach, da waren Sie ja sehr vernünftig. — Haben Sie in den Ferien gar nichts Deutsches gelesen? — Nein. — Ich habe Ihnen aber doch gesagt, Sie sollten sich ein deutsches Buch im Gymnasium geben lassen. Ich hoffe, dafs Sie etwas gelesen haben, wenn ich heute nach drei Wochen wieder frage. — Hierauf wurde eine andere Schülerin gefragt: Haben Sie den Festzug gesehen? — Ja. — Hatten Sie ein gutes Fenster? — Ja. — An welchem Tage haben Sie den Ochsen (i. e. den Faschingsochsen) gesehen? — Am Sonntag. — Vormittags? — Nein, Nachmittags. — Wie lange dauerte denn der Zug? — Eine Viertelstunde. — Wie haben Sie die Wagen gefunden? — Nicht sehr interessant, aber die Menge war interessant. — Ja, das Volk freute sich. Aber

die Mädchen in den Blumen, das war doch ein guter Einfall [1]). Wo waren Sie Dienstag? — Dienstag bin ich nach dem Bois de Boulogne gefahren. — Warum sind Sie nicht zu Fuſse gegangen? — Es war kalt. — Das habe ich aber gar nicht gemerkt. Ich habe im Gegenteile gefunden, daſs es warm war. — Ich fahre lieber, als ich gehe. — Sind Sie hin und zurück gefahren? — Ja. — Sind Sie nicht ausgestiegen? — Nein. — Haben Sie Zeit zum Lesen gehabt? — Nein, ich muſste in französischen Büchern lesen; das deutsche Buch, das ich mir geborgt hatte, war zu schwer. — Da müssen Sie sich andermal ein leichteres Buch wählen. —

Eine andere, interessante Art von Sprechübungen hörte ich in einer Rhétorique am Collège Rollin (Paris, Avenue Trudaine, 12) bei M. Meyer. Dies war, beiläufig bemerkt, eine der verhältnismäſsig seltenen Stunden auf der Oberstufe, wo ich die fremde Sprache fast ausschlieſslich im Unterrichte anwenden hörte. Es handelte sich um eine deutsche Sprechübung, im Anschluſs an Wortkunde und in Verbindung mit der Einübung gewisser Partieen der Grammatik. Der Charakter der Sprechübung wird aus den folgenden Fragen klar werden, die vom Lehrer gestellt wurden: Wann lassen Sie den Arzt rufen? Wenn Sie Sich in die Hand gestochen hätten, wen würden Sie rufen lassen? Und wenn Sie Zahnweh hätten —? Wenn Sie krank wären, was würde der Arzt Ihnen verschreiben? Wie heiſsen Sie auf Deutsch le conseil? Donner un conseil? suivre un conseil? Wenn ich sagte: Ich habe heute den Herrn Rat getroffen, wie würden Sie das französisch sagen? Wenn jemand Ihnen einen Rat gäbe, wie würden Sie den nennen? Und wenn der Rat falsch gemeint wäre, wie würden Sie ihn nennen? (Antw.: Verrat). Und was wäre der, der Ihnen den Rat gegeben hätte? Wie teilen Sie den Tag ein? Welche Zeit nennen Sie Vormittag? und welche Zeit nennen Sie Nachmittag? Wie würden Sie zu einem Kutscher sagen, dessen Wagen sie benutzen wollen? Und wie würden Sie zu einem Freunde sagen, der Ihnen die Schönheiten der Stadt zeigen soll? —

Bemerkenswert auch in sachlicher Hinsicht war eine längere deutsche Unterhaltung über Schiller und Goethe, die M. Mensh am Collège Sainte-Barbe zu Paris mit den Schülern einer Rhétorique anstellte. Die dabei zutage geförderten deutschen Antworten waren sehr anerkennenswert.

Eine eigenartige Form von Sprechübungen auf Grund eines vor der Stunde vorbereiteten Materials fand ich in der Ecole normale supérieure d'enseignement primaire von Saint-Cloud, bei M. Sigwalt, in der II. Klasse. Entsprechend dem Charakter der Schule, welche die Seminarlehrerbildungsanstalt Frankreichs ist und als solche dem Staate ausgezeichnete Dienste leistet, waren die Zöglinge hier junge Männer, über 20 Jahre alt, von groſser Reife, so daſs

[1]) Auf dem Blumenwagen des Festzuges befanden sich eine Anzahl riesiger Rosen, in denen junge Mädchen derart steckten, daſs sie nur mit dem Oberkörper sichtbar waren. Diese Mädchen, die aus ihren Blumen heraus nach allen Seiten Kuſshändchen warfen, fanden natürlich groſsen Beifall.

der Unterricht schon höheren Zielen nachgehen konnte. Die Schüler hielten zunächst deutsche Vorträge, indem sie einige Lafontainesche Fabeln frei wiedergaben. Ein jeder hatte seinen Vortrag schriftlich ausgearbeitet, trug ihn jedoch frei vor. Nachdem dann ein Thème aus der vom Lehrer selbst herausgegebenen deutschen Grammatik [1]) übersetzt worden war, wurde der sich daran schliefsende „Unterhaltungsstoff" durchgenommen. Über diesen Bestandteil seines Buches läfst sich der Verfasser im Vorwort folgendermafsen aus: „A la suite des thèmes, sous le nom de matériaux pour la conversation, se trouvent relevés une série de mots pouvant donner lieu à des causeries. En règle générale, l'élève commencera par définir le mot proposé; il serait désirable pour cela qu'il fût muni d'un dictionnaire purement allemand. Après la définition, l'on passera à la description, puis aux exemples, anecdotes, récits que les associations d'idées peuvent amener." Es war mir von ziemlichem Interesse, zu beobachten, wie sich die Ausführung dieses Gedankens in einer vom Verfasser der Grammatik selbst gegebenen Unterrichtsstunde gestaltete. Verfahren wurde dabei so, dafs allemal ein Schüler sich über das in der Grammatik angegebene Stichwort zusammenhängend deutsch äufserte, und dafs der Lehrer dann selbst dazu Berichtigungen, Ergänzungen und Erweiterungen verschiedener Art hinzufügte. Es seien hier wenigstens die von den Schülern gebotenen Leistungen mitgeteilt. Zu dem Stichworte Dichterschule äufserte sich einer wie folgt: Eine Dichterschule ist die Gesamtheit der Dichter, die demselben Meister nachahmen. Die französischen Pleïaden des 16. und 19. Jahrhunderts sind Dichterschulen. In der Geschichte der deutschen Litteratur kann man mehrere grofse Dichterschulen unterscheiden: Erstens die schlesische Dichterschule, von Opitz gegründet, dadurch ausgezeichnet, dafs die Dichter die Natur und die Werke der fremden Litteraturen nachahmten. Sie bereitete die zweite schlesische Dichterschule vor, welche besonders rühren und gefallen wollte. Anstatt die französischen Dichter nachzuahmen, folgte sie den Italienern. Gottsched und seine Schule verteidigte die französische Litteratur und die Vernunft. Bodmer und Breitinger vertraten die Rechte der Einbildungskraft und des Gefühls. In dieser Schule that sich Klopstock durch sein Genie hervor. Dann kam die grofse klassische Schule mit Lessing, Goethe und Schiller. Darauf endlich die romantische Schule. — Über das Wort Schwulst sagte ein Schüler Folgendes: Schwulst ist die Vergröfserung des Ausdrucks. Die schwülstige Schreibart drückt einfache Gedanken mit grofsen Worten aus. Sie ist ein Mangel, weil dabei der Gedanke nicht genau ausgedrückt wird. — Über das Wort Maler sagte ein anderer: Maler ist derjenige, welcher die Gegenstände mit Farben und mit Linien abbildet. Im niedrigen Sinne ist ein Maler auch derjenige, der Mauern und Wände bemalt. Der eine

[1]) Cours de langue allemande à l'usage des classes supérieures, par Sigwalt. Paris, Garnier frères. (Das Vorwort von 1888.) Dies Buch ist eine sehr sorgfältig durchdachte, tüchtige Arbeit.

ist ein Künstler, der andere ein Handwerker. — Über das Wort Kästchen: Ein Kästchen ist ein kleiner Kasten, in welchem man Kleinodien und kostbare Gegenstände aufbewahrt. Es ist gewöhnlich aus kostbarem Holze verfertigt, z. B. aus Ebenholz, Sandelholz oder Mahagoni. — Über Schrein: Schrein ist eine Art Kasten, der aufrecht steht, Fächer und Thüren hat, die man schliefsen kann. — Über Schwören: Schwören heifst einen Eid leisten, um dessen Wahrheit zu versichern, was man erzählt oder behauptet. — Das hier eingeschlagene Verfahren ist gewifs nicht von der Hand zu weisen. Es nötigt den Schüler, aus sich herauszugehen und sein sprachliches Wissen praktisch zu bethätigen, und wenn der Lehrer sich lebhaft daran beteiligt, so kann es viel Mannigfaltigkeit bieten und dem Schüler sehr förderlich sein.

Hier und da traf ich einen Lehrer an, der den glücklichen Gedanken hatte, mehrere Schüler zusammen, sozusagen dramatisch zusammen reden zu lassen. So hörte ich an der Ecole normale de la Seine (Paris, Rue Molitor, 10) in Klasse I eine deutsche Stunde bei M. Freytag, in der zwei Schüler auf das Podium citiert wurden, die einen deutschen Dialog über den Keller zu halten hatten, auf Grund der im Buche zu diesem Gegenstande gegebenen und auswendig gelernten Worte. Der Dialog war schriftlich vorbereitet und auswendig gelernt worden. Er hatte natürlich noch nicht einen ganz gewandten Charakter, war aber doch immer ein sehr anerkennenswerter Versuch. In einer Septième des Lycée Lakanal liefs M. Friteau, der Mitherausgeber der Revue de l'Enseignement des Langues vivantes, zwei Schüler vorkommen und einen englischen Dialog aus Barets englischer Grammatik hersagen. Zwei andere mufsten sogar eine wirkliche dramatische Scene aufführen, die erste Scene von Mifs Edgeworths Old Poz, mit verteilten Rollen. Ein Schüler ging aus dem Klassenzimmer heraus, klopfte an, kam herein, setzte sich hin, und der Dialog bekam so wirkliches Leben. Auch M. Stryiénski (Cinquième mod. Lycée Montaigne) liefs eine Scene aus dem Lustspiel Paul Pry mit verteilten Rollen von mehreren Schülern hersagen. Ähnlich wurde in einer Klasse (Première année) des Lycée Lamartine (Paris, Rue du Faubourg Poissonnière 121) verfahren, wo Mme de Saint-Étienne eine deutsche Stunde hielt. Die Lehrerin, die sehr viel Deutsch mit den Schülerinnen sprach, in der That fast ausschliefslich Deutsch, liefs von zwei Mädchen einen Dialog aufführen zwischen einer Mutter und ihrem Sohne Karl, der aus E. Bauers Schülerleben, Vie Journalière de l'Ecolier [1]) (Paris, Garnier Frères), auswendig gelernt worden war.

---

1) Es ist vielleicht ein Zufall, dafs ich dieses Buch bei meiner Wanderung nur in einer einzigen Klasse angetroffen habe, immerhin kann man aus dem Umstande, dafs die i. J. 1888 erschienene erste Auflage noch nicht abgesetzt ist, einen Schlufs ziehen. In dem Vorworte empfiehlt der Verfasser seinen Kollegen lebhaft, die fremdsprachliche Unterrichtsstunde möglichst in der fremden Sprache selbst zu erteilen. Da diese Anschauung in Frankreich zur Zeit noch nicht durchgedrungen ist, so mögen die betreffenden Stellen des Vorwortes hier citiert werden: „Il est une conversation qui n'empiète en

Sehr glücklich war ein Gedanke, der in einer deutschen Stunde von M. Meneau zur Ausführung kam, in einer Cinquième des Petit Lycée Condorcet (Paris, Rue d'Amsterdam 61). Nach Lektüre des zusammenhängenden Stückes über den Rattenfänger von Hameln (in dem Cours de langue allemande, par Mathis, Meneau, Muller, Schürr, Cours moyen, 2me Partie) [1]) **liefs der Lehrer**

---

rien sur les autres exercices de la classe, qui au contraire y jette de l'animation et de la vie, qui en double le profit: c'est la classe elle-même faite en langue étrangère. Nul doute qu'un élève qui sera en état de suivre avec fruit un cours fait presque entièrement en allemand ou en anglais, ne soit bientôt à même de parler couramment l'une ou l'autre de ces langues. Et pourquoi n'arriverions-nous pas à généraliser cet usage précieux de la langue étrangère en classe? Und nach Berufung auf eine Äufserung Bréals fährt der Verfasser fort: La sphère dans laquelle se meut l'écolier tant qu'il est avec son professeur d'allemand ou d'anglais, c'est avant tout et surtout la classe. C'est là qu'il pourra profiter, pour comprendre ce qu'on veut lui dire „de la connaissance anticipée qu'il a des choses; c'est là que le retour régulier des mêmes termes, des mêmes formules les imprimera dans son esprit". Si, pendant la correction du devoir, le professeur arrête l'élève, et lui dit: Sie haben einen Fehler gemacht, il y a beaucoup de chances pour que l'élève ait deviné le sens de la phrase, même s'il ne connaissait pas le mot Fehler. — Que cette phrase soit répétée un certain nombre de fois dans des circonstances analogues, et elle sera sûrement comprise, même par les élèves médiocres. — Et que l'on ne croie pas qu'en se limitant ainsi aux choses de la classe, le professeur s'assujettisse à un vocabulaire trop restreint. Dès qu'il sera sûr d'être compris par une bonne partie de ses élèves, les moyens ne lui manqueront pas pour varier la formule. Tantôt il dira: Sie haben einen groben Fehler gemacht. Et cette fois, le mot Fehler déjà connu, et le ton avec lequel aura été prononcée la phrase, feront presque sûrement deviner le sens du mot grob à ceux qui ne le connaîtraient pas encore; tantôt der Satz ist fehlerhaft, Sie haben den Satz schlecht übersetzt; die Übersetzung ist nicht richtig etc. et tant d'autres formes pour exprimer la même pensée, et toutes ces phrases auront chance d'être comprises, parce qu'elles auront été dites à propos, „en situation". Mais là n'est pas encore tout le bénéfice de ce genre de conversation. Les phrases ainsi dites sont prononcées avec l'intonation vraie; à les entendre, l'oreille de l'élève se formera plus qu'à entendre traduire ou lire, fût-ce même fort correctement." Die hier vorgetragenen Ansichten teile ich selbst durchaus und habe mich seit langer Zeit bemüht, in diesem Sinne zu unterrichten.

[1]) Dies Buch huldigt einer Art vermittelnden Richtung und soll besonders ermöglichen, das Studium der grammatischen Regeln gleichzeitig mit dem der Worte zu betreiben. Jede Lektion beginnt mit einem zusammenhängenden deutschen Texte einer Version, in der die Regeln, um die es sich handelt, zur Anwendung kommen. Auf diesen Text folgt allemal ein Verzeichnis der darin vorkommenden neuen Worte, dann sprachliche Übungen im Anschlufs an den Text, und endlich ein Thème, das ebenfalls ein zusammenhängendes Stück ist und eine freie Umformung der an der Spitze der Lektion stehenden Version darstellt. Die rechts gegenüberstehende Seite enthält allemal die grammatischen Regeln, die in den Texten angewandt sind. Das ganze Werk ist eine tüchtige methodische Leistung und hat auch bereits vielfach die verdiente Anerkennung gefunden, wenngleich es natürlich nur schwer gegen die jetzt in Frankreich, namentlich in der Provinz, am weitesten verbreiteten deutschen Lehrbücher von Bossert und Beck aufkommt: 1) Premier Livre d'allemand, 5e éd. — 2) Deuxième Livre d'allemand 2e éd. — 3) Grammaire élémentaire de la langue allemande, 7e éd. — 4) Exercices sur la

die auf dies Stück bezüglichen deutschen Konversationsfragen des Buches deutsch beantworten und sagte dann: „Jetzt mögen einmal zwei von euch den Bürgermeister und den Rattenfänger darstellen!“ Zahlreiche Hände erhoben sich voll Eifers. Zwei Schüler wurden vor die Tafel citiert, und man hörte folgendes Zwiegespräch, bei dem der Lehrer hie und da gelegentlich nachbessernd eingriff: Guten Tag, Herr Bürgermeister. — Guten Tag! giebt es etwas Neues? — Ach, es sind viele Ratten und Mäuse in der Stadt, und sie machen viel Schaden. Ich möchte gern die Stadt befreien. — Ich kann die Stadt von allen Ratten und Mäusen befreien. — Ist es wahr? Wenn es wahr wäre, so würden Sie mir einen grofsen Dienst leisten. — Ich werde Ihnen den Dienst leisten. — Wann wollen Sie es thun? — Um Mitternacht. — Welche Summe verlangen Sie? — Ich würde Ihnen hundert Thaler geben. — Ich will gern diese Bedingung annehmen. — Dieser Dialog, der unter lebhaftem Interesse der Klasse vor sich ging, war nichts auswendig Gelerntes. Im Anschlufs an einen gelesenen Text wurde hier Sprache hervorgebracht, und darum war dies eine besonders bemerkenswerte Leistung.

In trefflicher Weise wufsten manche Lehrer das Überhören der Vokabeln mit Sprechübungen zu verbinden und damit bei den Schülern ein lebhaftes Interesse zu erwecken. Das einfache Abfragen einzelner Vokabeln, so viel es auch noch geübt wird, ist etwas ziemlich Unfruchtbares, und lohnt kaum die Zeit, die darauf verwandt wird. Vokabeln, die nicht im Zusammenhange eines Satzes verwandt werden, verwehen in der Regel wie die Spreu im Winde, es sind eben nur Schemen, die im Geiste der Kinder keinen wirklichen Halt finden. Der Zusammenhang des Satzes ist für die Worte, was der Mörtel für

---

grammaire élémentaire de la langue allemande, 1ère partie, 4e éd. — 5) Les mots allemands groupés d'après le sens, 11e éd. — 6) Exercices sur les mots allemands groupés d'après le sens, 7e éd. — 7) Les mots allemands groupés d'après l'étymologie. — 8) Traité élémentaire de la formation des mots allemands. — 9) Lectures enfantines allemandes, à l'usage des classes préparatoires, 3e éd. — 10) Lectures élémentaires allemandes. Morceaux choisis et leçons de choses à l'usage des classes élémentaires de l'Enseignement classique, 3e éd. — 11) Lectures allemandes, à l'usage de l'enseignement secondaire des jeunes filles, 1er degré, 3e éd., 2e degré, 4e éd. — 12) Lectures pratiques allemandes, à l'usage de l'enseignement secondaire moderne et de l'enseignement primaire supérieur, 1er degré, 5e éd., 2e degré, 5e éd. Diese von dem Generalinspektor des neusprachlichen Unterrichts und dem Leiter der Ecole Alsacienne herausgegebenen Bücher werden in Frankreich selbst sehr verschieden beurteilt. Sicher scheint mir zu sein, dafs sie gegen die früher in Gebrauch befindlichen Unterrichtsmittel einen bedeutenden Fortschritt im Sinne der praktisch modernen Richtung darstellen, und dafs sie durch die glückliche Auswahl der deutschen Lesestoffe, die sie der deutsch lernenden Jugend Frankreichs vermittelt, viel zur Verbreitung einer besseren Kenntnis deutscher Art bei den Franzosen beigetragen haben. Aufser diesen deutschen Lehrbüchern, die wohl die verbreitetsten in Frankreich sind, giebt es noch manche andere, die hier nicht alle besprochen werden können. Ein Verfasser sagte mir darüber mit köstlicher Selbstironie: „Wir Lehrer sind wie die Apotheker! jeder hat gern ein eigenes, selbstgefertigtes Mittel!“

die Steine einer Mauer ist, und er ist zugleich ein wirklicher Kommentar, der den Sprachgebrauch besser verdeutlicht, als es durch lange Erklärungen möglich ist, zu erreichen. In diesem Sinne wurde das Abfragen deutscher Worte in einer Klasse Saint-Cyr, am Lycée Buffon in Paris, von M. Lorion aufgefafst. Der Lehrer, der fast die ganze Stunde über beständig die deutsche Sprache verwandte, was auf dieser Stufe nicht gerade häufig ist, machte in sehr glücklicher Form die von den Schülern zu lernenden deutschen Worte militärischen Charakters zum Ausgangspunkte von Gesprächsübungen, die die Schüler auch von der persönlichen Seite fafsten. So wurden bei dem Worte „Scheibe“ die Zusammensetzungen Sonnenscheibe, Schiefsscheibe, Fensterscheibe zusammengestellt und nach dem Grundbegriffe erklärt, immer in deutscher Sprache. Und daran schlofs sich u. a. folgende Wechselrede: Haben Sie schon nach der Scheibe geschossen? — O ja! — Haben Sie auch das Ziel getroffen? — Ja, ich habe sehr oft das Ziel getroffen. — Ei, da haben Sie ja in Saint-Cyr nichts mehr zu lernen! — Das Wort „Schlacht“ gab Anlafs zu folgender Wechselrede, bei der die eben in Paris eingetroffene Nachricht von der Niederlage der Italiener bei Adua verwendet wurde: Die Italiener haben eben eine Schlacht verloren, wufsten Sie das schon? — Ja, ich habe es in der Zeitung gelesen. — Wann haben Sie es in der Zeitung gelesen? — Heut' zu Mittag. — Als währenddem auf den Lippen einiger Schüler eine Art Lächeln sichtbar wurde, fügte der Lehrer hinzu: „Wir müssen die Italiener bedauern. Sie lieben uns nicht sehr, aber es sind doch immer Europäer.“ Als ein Schüler das Hauptwort „Treffen“ nicht verstand, sagte ihm der Lehrer nicht sofort die Bedeutung, sondern bildete einen deutschen Fragesatz, in dem das Zeitwort „treffen“ vorkam. Der Schüler erfafste nun unschwer die Bedeutung. In diesem Zusammenhange sei auch noch einer englischen Stunde in einer Troisième moderne gedacht, die ich bei M. Haussaire am Lycée Carnot in Paris hörte. Auch hier wurde fast durchweg die fremde Sprache beim Unterrichte verwandt, und das Vokabelüberhören benutzt, um den Schülern überaus interessante und lehrreiche Ausblicke auf die Geschichte der englischen Sprache und Kultur zu eröffnen, dabei auch mehrfach charakteristische Vergleiche zwischen englischer und französischer Art gezogen.

Unter den vielen grammatischen Lektionen, die ich in Frankreich gehört, ist mir eine in besonders lebhafter Erinnerung geblieben. Es war eine deutsche Stunde über den Gebrauch der Partikeln her und hin, die ich in einer Septième am Gymnasium zu Montpellier bei M. Girard hörte. Der Lehrer liefs die beiden Wörtchen zunächst an die Wandtafel schreiben und dazu die Erklärungen par ici = her, par là = hin. Unter das erstere wurde als Beispiel gesetzt: komm her, unter das letztere: geh hin. Nachdem dies durch weitere Erklärung zum Verständnis gebracht war, wurde unter die erste Kolumne geschrieben: herein, und unter die zweite: hinein. Für diese Zusammensetzungen brachte der Lehrer eine Reihe sehr bezeichnender Beispiele bei: er erwähnte die Schaubudenbesitzer auf Jahrmärkten, die dem Publikum „Immer herein!“ zu-

rufen, den Gendarm, der einen Strolch mit dem Worte: „Hinein!“ in das Gefängnis schiebt, den Maître d'études, der zu den Schülern, die er bis an die Klassenthüre führt, sagen würde: „Geht hinein“, während der in der Klasse stehende Lehrer zu den draufsen befindlichen Schülern sagen müfste: „Kommt herein!“ Nicht vergessen wurde dabei, auf die Handbewegung hinzuweisen, die man bei „hinein“ anwendet, sowie an die, die man mit „herein“ verbindet. Weiter erwähnte der Lehrer das 'raus! der deutschen Schildwachen, und den Ausdruck: Heraus mit der Sprache! Heraus mit dem Degen! und dem gegenüber: Hinaus! Hierauf wurden dann die Worte anschauungsmäfsig eingeübt: Zwei Schüler wurden aufgerufen, und einer von ihnen mufste die Thüre öffnen und hinausgehen. Der in dem Zimmer gebliebene rief nun seinem Kameraden zu: Herein! und als er wieder drin war: Hinaus! worauf der Schüler allemal die betreffende Handlung ausführte. Hierauf mufsten beide Schüler vor die Thüre gehen, und der eine hinter den andern treten: der hintenstehende sagte dann zu dem vor ihm stehenden: Hinein! Der Lehrer selbst kommandierte mehreremale: Hinaus! und: Herein! und liefs dabei allemal die dazu gehörige Bewegung ausführen. Ich brauche nicht erst zu versichern, dafs die Klasse diese Übungen mit lebhaftester Teilnahme verfolgte, sie war, wie begreiflich, ganz bei der Sache. Ich selbst habe die zwei Partikeln her und hin vielfach in französischen Schulen behandeln hören, aber doch nirgends so anschaulich und klar wie in Montpellier.

An dem schon erwähnten Lycée Janson-de-Sailly, aber auch an manchen anderen Stellen habe ich eine Eigentümlichkeit vorgefunden, die mich als Deutschen sehr angenehm berührt hat, ich meine deutschen Gesang. Das Lycée Janson ist gerade einer der Mittelpunkte, von denen aus sich der Gesang deutscher Lieder in den deutschen Unterrichtsstunden der Schulen Frankreichs verbreitet hat. An dieser Anstalt ist etwa um das Jahr 1886 die von Tavernier und Adam hergestellte deutsche Liedersammlung [1]) entstanden, wenn ich recht berichtet bin, unter Anregung des damaligen Censeur M. Breitling, der jetzt das Lycée Lakanal leitet und ein grofser Freund deutschen Gesanges und deutscher Musik ist, insbesondere der Wagnerschen. In ihrer Vorrede weisen die genannten Herausgeber auf die Wichtigkeit des Gesanges für den Sprachunterricht in den unteren Klassen hin: er sei das unentbehrliche Hilfsmittel einer guten, mit richtiger Betonung versehenen Deklamation; er lege das, was die Kinder gelernt haben, so in ihrem Gedächtnisse fest, dafs sie es nicht wieder vergessen könnten; er gestatte es, oft und ohne Ermüdung dieselben Stücke vorzutragen; einen Text, von dem die Schüler im voraus wissen, dafs er gesungen wird, nehmen sie mit ganz besonderem Vergnügen und Eifer in Angriff. Von Interesse ist es auch zu erfahren, wie sich die Herausgeber die Arbeit an den verschiedenen

[1]) Tavernier & Adam, Choix gradué de chansons allemandes avec musique et vocabulaires. Paris, A. Colin et Cie., p. 67.

Liedern denken. Sie empfehlen, erstens die Worte des Textes durchzugehen, dann mündliche und schriftliche Übungen mit den gelernten Worten vorzunehmen, dann rhythmisches Lesen des Textes, ferner mündliche, sowie schriftliche Übersetzung, sodann Vortrag des Liedes durch einzelne Schüler, Fragen über den Sinn der Worte und Satzglieder, gemeinsamen Vortrag, erst durch Schülergruppen, dann durch die ganze Klasse, hierauf das Singen, und endlich mündliche wie schriftliche Übersetzungen. Die Proben deutschen Gesanges [1]), die ich in verschiedenen Gymnasien und höheren Töchterschulen gehört habe, aufser an der schon genannten Schule auch am Lycée Ampère zu Lyon bei M. Jehl [2]), am Lycée von Avignon bei M. Deyber, am Lycée Henri IV bei M. Schürr, am Lycée Fénelon bei Mlle Fanta, auch an der Ecole Alsacienne bei Mlle Risler, haben auf mich in der Regel einen sehr günstigen Eindruck gemacht. An einigen Schulen begleitete der Lehrer den Gesang der Schüler auf einem in der Klasse befindlichen Klaviere. Die Lieder, die bei uns alle deutschen Kinder erfreuen, das Kuckuckslied, der Tannenbaum, Mit dem Pfeil und Bogen, die Abendsonne, Im Wald und auf der Heide u. a. m. wurden von den Klassen mit wirklicher Freude gesungen. Auf mich selbst wirkte der Gesang manchmal fast elektrisierend, und ich ertappte mich mehreremale, wie ich das eine oder andere dieser Lieder leise vor mich hin mitsang. Was die Klassen anlangte, in denen man singen läfst, so sind es meistens die untersten, die Neuvième, Huitième oder Septième der Gymnasien, oder die entsprechende Stufe der höheren Töchterschulen. Ich habe untere Gymnasialklassen gefunden, wo die Gesichter der Jungen vor Vergnügen förmlich glänzten, wenn sie: Hopp! Hopp! Hopp! Pferdchen, lauf Galopp! oder Ähnliches anstimmen durften. In Lyon hat M. Jehl die Gewohnheit, den Schülern seiner Neuvième ein neues Lied zu versprechen, wenn sie gut gelernt haben, und die Jungen freuen sich schon im voraus darauf. Ganz vereinzelt fand ich den Gesang auf einer höheren Stufe. So erinnere ich mich, in einer Quatrième mod. des Lycée Voltaire in Paris bei M. Weill Uhlands Sänger im Chore singen gehört zu haben, und habe davon den Eindruck einer recht gelungenen Leistung behalten, wenn der Lehrer auch einige Aussprachefehler zu monieren hatte. Wenn nicht alles trügt, ist der deutsche Gesang bestimmt, sich noch weiter im deutschen Sprachunterrichte der fran-

---

1) Nur selten habe ich englischen Gesang in französischen Schulen vorgefunden, und das ist ja erklärlich. So hörte ich im II. Jahrgang der höheren Töchterschule zu Montpellier bei Mlle Lognos die Skylark singen, in der untersten Klasse der höheren Töchterschule zu Tours bei Mme Ivolas das: One, two, three, four, five — Once I caught a fish alive etc., im Lycée Charlemagne zu Paris, in einer Sixième bei M. Rosenzweig, das englische Alphabet, und im Lycée Lakanal, Septième, bei M. Friteau den Fairy Ring und: That is the way we brush our clothes etc.

2) Am Lycée Ampère fand ich eine autographierte deutsche Liedersammlung vor, die von Prof. Jehl hergestellt ist. Die hübschen Originalvignetten, mit denen jedes Lied darin versehen war, verrieten Gemüt und Humor.

zösischen Schulen zu verbreiten, und die Elsässer sind in dieser wie in vielen anderen Beziehungen die geborenen Vermittler. Dafs sie dem deutschen Liede eine Stätte in Frankreich bereitet haben, dafür dürfen wir ihnen wohl dankbar sein. Unser Lied ist eine Macht, deren Zauber sich auch französische Gemüter nicht verschliefsen können, und die unleugbar einen Zugang in die innersten Tiefen unserer Volksseele eröffnet. Die französische Generation, die in ihrer Kindheit deutsche Lieder gesungen und so an dem Quickborn des deutschen Gemütslebens getrunken hat, hat dadurch eine auf anderem Wege unerreichbare Kenntnis unseres Volkstums gewonnen.

Und hier möge ein Wort über die Stellung der Elsässer eingefügt werden, die ja gerade im deutschen Unterrichte Frankreichs, wie auch auf anderen Gebieten eine ziemliche Rolle spielen, und mit denen ich auf meiner Wanderfahrt vielfach in Berührung getreten bin. Man hat bei uns zuweilen Vorstellung von ihnen, dafs sie besondere Schürer des Deutschenhasses seien. Ich meinerseits kann nur sagen, dafs ich nichts davon wahrgenommen habe. So viele ich ihrer auch kennen gelernt habe, und ich glaube sie in fast allen Städten vorgefunden zu haben, in denen ich mich aufhielt, niemals habe ich mich als Deutscher über sie zu beklagen gehabt, und viele derselben sind gegen mich weit mehr als blofs höflich gewesen. Was ihre Thätigkeit als Lehrer des Deutschen anlangt, so hört man auf französischer Seite manchmal sehr strenge Urteile über sie. „Accent campagnard, prononciation défectueuse, tours vicieux, et pis que tout cela, habitudes tenaces, tels sont les caractères du langage alsacien“, sagt schon J.-N. Charles (De l'étude de la langue allemande dans les établissements d'instruction secondaire en France, Paris 1872, p. 53), und ein Universitätsprofessor äufserte gelegentlich mir gegenüber, die Elsässer verständen weder Deutsch noch Französisch. Nach meinen Beobachtungen enthalten solche und ähnliche Urteile eine starke Übertreibung. Das Deutsch der Elsässer hat ja, wie begreiflich, einen gewissen süddeutschen Beigeschmack und kommt uns in manchen Dingen als provinziell gefärbt vor, auch trägt es manche Spuren französischen Einflusses. Vielleicht würden die Elsässer gut daran thun, durch gelegentlichen Aufenthalt in rein deutscher Gegend zur Abschleifung gewisser Unebenheiten und Ecken ihrer Sprache beizutragen. Immerhin aber, was denn doch zu wichtig ist, als dafs es übersehen werden könnte, haben sie vor geborenen Franzosen den aufserordentlichen Vorteil voraus, dafs die deutsche Sprache bei ihnen sozusagen als natürliches Quellwasser fliefst und nicht erst durch Pumpen und Röhren emporgehoben zu werden braucht. Darum werden sie wohl auch nach wie vor im Unterrichte geschätzt werden, was sie auch an sich als ein tüchtiger, kernhafter Menschenschlag verdienen.

Was die Übersetzungsleistungen der französischen Schüler anlangt, so mufs man hier unterscheiden. In der Übersetzung aus der fremden Sprache

wird im Durchschnitt Befriedigendes geleistet, im Übersetzen aus der Muttersprache wirklich Befriedigendes wohl nur von den besseren Schülern. Es ist eine gewisse Übertreibung, wenn ein Pariser Universitätsprofessor kürzlich von den „thèmes barbares“ spricht, welche die 50000 französischen Gymnasiasten jahraus jahrein zutage fördern [1]), aber für die grofse Masse der Schüler dürfte das hierin liegende Urteil nicht ganz ohne Berechtigung sein. Und doch nehmen die Übersetzungsarbeiten einen sehr breiten Raum ein, in allen Schulen. Auf dem Gymnasium insbesondere setzen sie schon auf der untersten Stufe ein, setzen sich durch alle Klassen bis oben hinauf fort, und spielen auch in den praktischen neuphilologischen Übungen der Universität eine wichtige Rolle. Wenn ich offen sein soll, so mufs ich sagen, dafs man nach meinem Eindruck den Übersetzungsübungen eine übertriebene, einseitige Wichtigkeit beilegt. Der ganze Betrieb steht zu ausschliefslich unter dem Zeichen der Übersetzung, und darüber kommt das tiefere Eindringen in Sprache und Litteratur des fremden Volkes zu kurz weg. Wenn ich einmal einen Lehrer des Englischen zu seinen Schülern sagen hörte: „Apprendre une langue étrangère, c'est faire une comparaison constante entre la langue maternelle et la langue étrangère“, so ist das sehr charakteristisch für den herrschenden Betrieb, erweist sich aber doch an der Hand der Erfahrung als nicht richtig. Das fortwährende Vergleichen, das gerade bei der Übersetzung geübt wird, ist im Grunde genommen ein Hindernis für die Erzeugung echter Sprache. Der deutsche Gedanke z. B. prägt sich in der Regel so verschieden von dem französischen aus, dafs man beim Übersetzen oft wenig Aussicht hat, eine wirklich idiomatische Sprache zu erreichen. Man kann scheinbar genau wörtlich übersetzen, und doch fehlgehen [2]). Die englische Dame, die es in übergrofser Peinlichkeit nicht über sich gewinnen konnte, in Frankreich, wenn sie französisch sprach, Mon Dieu zu sagen, ging von der irrigen Voraussetzung aus, dafs Mon Dieu im Englischen My God bedeute. Das ist ein Irrtum, der nur zu leicht auf dem Boden des Übersetzungsverfahrens entsteht. In Frankreich habe ich oft den Eindruck gehabt, dafs das Übersetzungsdeutsch und Übersetzungsenglisch, das die Schüler zustande brachten, zwar in äufserem Sinne korrekt war, aber doch nicht den Charakter echter, un-

---

1) M. Gebhart im Journal des Débats 1896, Sept.

2) Auf dem Übersetzungsboden wachsen auch die Sprachverstöfse des sogen. Français fédéral, über das man sich in Genf lustig macht. Die deutschen Herren der Berner Zentralverwaltung versteifen sich gern darauf, ihr Deutsch genau ins Französische übersetzt zu sehen, ohne danach zu fragen, ob dem Geiste der Sprache Gewalt angethan wird. Sie sind z. B. imstande, für „500 Stück Röcke“ zu schreiben: „500 pièces d'habits“, mag man ihnen auch sagen, dafs das im Französischen etwas ganz anderes bedeutet. Selbst in dem vielfach gesiebten französischen Texte schweizerischer Gesetze kommen solche Sprachwidrigkeiten vor, z. B. in der Loi fédérale concernant la propriété artistique et littéraire, Art. 5: L'acquéreur d'une œuvre appartenant aux beaux-arts. (Ähnlich Art. 11, B. 6.) Und Art. 7: cas échéant (ohne Artikel, für: vorkommenden Falls). In einfachen Verordnungen der Bundesbehörden ist derartiges natürlich noch häufiger zu finden.

verfälschter Sprache hatte. Das gilt schon für die Übersetzung von französischen Prosaikern in die fremde Sprache, noch viel mehr aber für die Übersetzung von Dichterstellen, und die Wahrscheinlichkeit, dafs man hier eine echt deutsche oder englische Übersetzung zustande bringt, ist nicht sehr stark. Ich selbst, ein Deutscher, fand manche von den deutschen Übersetzungsaufgaben, die die Schüler in meiner Gegenwart zu lösen hatten, sehr schwierig und war selbst manchmal in Zweifel über den besten deutschen Ausdruck. Allenfalls läfst man sich so schwierige Aufgaben noch in den praktischen Übungen der Universität gefallen, wo man es mit reifen Leuten zu thun hat. Wenn aber z. B. einer Klasse, die im dritten Jahre Englisch lernt, Lafontaines Fabel Les animaux malades de la peste zur Ubersetzung vorgelegt wird, so darf man wohl fragen, ob damit nicht über die Grenze des von Schülern Erreichbaren hinausgegangen wird. Und doch haben die Lehrer, namentlich in den oberen Klassen, eine unverkennbare Neigung, schwierige Stellen klassischer französischer Schriftsteller ins Deutsche oder Englische übersetzen zu lassen.

Auch die sogen. Version, die schriftliche Übersetzung aus der fremden Sprache in die Muttersprache, spielt im neusprachlichen Unterrichte der französischen Schulen eine grofse Rolle. Die Sorgfalt, die man bei dieser Übung auf das Ausfeilen des französischen Ausdrucks verwendet, auf die stilgerechte Form, ist mir oft aufgefallen, und im Zusammenhang mit dem Respekt, den der Franzose überhaupt vor seiner Sprache hat, ist sie mir wohl erklärlich gewesen. Immerhin sagte ich mir dabei oft, dafs der Nutzen der Übung für die Muttersprache weit gröfser ist als der für das Erlernen der fremden Sprache, und dafs es streng genommen nicht die Aufgabe der fremdsprachlichen Lehrstunde sein kann, für die Erweiterung und Vertiefung der muttersprachlichen Bildung zu arbeiten, so wichtig die letztere Aufgabe an sich auch sein mag. Alles an seinem Platze und zu seiner Zeit.

Ob die Übersetzung überhaupt verdient, das beherrschende Leitmotiv des neusprachlichen Unterrichts zu sein, ob es nicht schliefslich genügt, wenn man einen fremdsprachlichen Text beim Lesen unmittelbar versteht, ob man dem Schüler durch die beständige Nötigung, zwischen den zwei Sprachen hin und her zu pendeln, die Aneignung der fremden Sprache nicht geradezu erschwert, ob man mit dem einseitigen Übersetzungsverfahren nicht ein blofses Mittel zum Endzweck des Sprachunterrichts erhebt, diese Fragen scheint man sich in Frankreich noch nicht allgemein vorgelegt zu haben. Freilich bildet dort die Forderung der Übersetzung, in dem oben erwähnten doppelten Sinne, bei allen Prüfungen, wo überhaupt fremde Sprachen in Frage kommen, den entscheidenden Prüfstein, und wenn ich mich erkundigte, warum man nicht entschiedener auf den direkten Sprachbetrieb eingehe, so verwies man mich in der Regel auf die amtlichen Prüfungsvorschriften. In der That mufs ein billiger Beurteiler zugeben, dafs die französischen Neuphilologen in dieser Hinsicht unter einem starken Drucke stehen, dafs ein gewisser innerer Widerspruch zwischen dem

Geiste, aus dem die oben erwähnten Instruktionen von 1890 hervorgegangen sind, und den amtlichen Prüfunsvorschriften besteht. Man kann zugeben, dafs die letzteren der weiteren Verbreitung der neuen Methoden im Wege stehen, und zwar in den Klassen am meisten, deren Schüler am nächsten vor einer entscheidenden Prüfung stehen. Gerade in Frankreich hat ja das Prüfungswesen eine bei uns ganz ungeahnte Bedeutung. Aber anderseits kann man doch nicht leugnen, dafs eine Prüfungsordnung im Grunde weiter nichts ist als ein bedrucktes Stück Papier, auf dem die Druckerschwärze je nach der herrschenden Auffassung so oder so angeordnet erscheint. Wäre die französische Lehrerwelt in ihrer überwiegenden Mehrheit dem Übersetzungsverfahren abhold, so würden die Prüfungsordnungen wohl sehr bald abgeändert sein, denn in dem Lande, das so viele Staatsumwälzungen erlebt hat, kann eine einfache Prüfungsordnung unmöglich höhere Geltung beanspruchen als eine Staatsverfassung. Zur Zeit aber, das darf man wohl sagen, entspricht die Übersetzungsforderung der amtlichen Prüfungsordnungen noch der durchschnittlichen Auffassung der französischen Lehrerwelt [1]), und so lange man damit nicht gebrochen hat, dürften Erfolge höherer Art bei dem Durchschnitt der Schüler schwer, wenn überhaupt zu erreichen sein. Es liegt eine eigentümliche Folgewidrigkeit darin, wenn, wie ich wiederholt gehört habe, Lehrer der oberen Klassen ihre Schüler aufforderten, deutsch, beziehentlich englisch zu denken, als ob das durch einen blofsen Akt des Willens zu erreichen wäre, und nicht vielmehr durch langsame, von den untersten Stufen an beharrlich fortgesetzte Gewöhnung. Auf Grund der Übersetzungsmethode, die den Geist des Lernenden beständig zwischen den zwei Sprachen hin und her wirft und ihm nicht gestattet, in der zu lernenden wirklich heimisch zu werden, auf dieser Grundlage kann man unmöglich in der fremden Sprache denken lernen.

Ein bemerkenswertes Zeichen dafür, dafs diese letztere Auffassung anfängt, auch in die französischen Lehrerkreise Eingang zu finden, bildet ein gerade zur Zeit meines Aufenthalts erschienenes deutsches Elementarbuch von M. Cottler: Premières Leçons d'Allemand. Classe de Neuvième. Paris, E. Belin, 1896. Der Verfasser ist Professor am Lycée Charlemagne in Paris. Sein Buch, das eine wesentliche Annäherung an die neueren Bestrebungen darstellt, darf das Verdienst in Anspruch nehmen, einen wichtigen Fortschritt für die Mittelschulen Frankreichs angebahnt zu haben, was um so mehr Anerkennung verdient, als der Verfasser bereits der älteren Generation angehört. Er ist im Jahre 1832 geboren, und seit 1873 Agrégé. Da ich die Ehre hatte, ihn persönlich kennen

---

[1]) Wenn M. Morel in seiner Rede über „Montaigne et la pédagogie des langues vivantes" bei Gelegenheit der Prämienverteilung im Lycée Montaigne am 27. Juli 1894 u. a. sagte (S. 1): „Les exercices qu'on peut imaginer pour enseigner le vocabulaire et la grammaire, se ramènent toujours à transposer une pensée d'une langue dans une autre en faisant, par écrit ou oralement, des thèmes et des versions", so war das sicher die Auffassung der Mehrheit der französischen Neuphilologen.

zu lernen, so darf ich noch hinzufügen, dafs er einer von den wenigen neusprachlichen Lehrern Frankreichs ist, unter der grofsen Zahl derer, mit denen ich in Berührung gekommen bin, die mit der Reformbewegung des neusprachlichen Unterrichts in Deutschland bekannt sind. Ich wüfste nicht, von wem sonst in Frankreich ich Quousque tandem und Bierbaums Schriften hätte citieren hören. Deutsche Kritiker werden vielleicht finden, dafs seine Premières Leçons d'Allemand noch nicht entschieden genug verfahren, und namentlich, dafs sie mit den zusammenhangslosen Einzelsätzen noch nicht gebrochen haben, doch verdient jedenfalls hervorgehoben zu werden, dafs M. Cottler auf der Unterstufe vom Thème völlig absieht und nur fremdsprachlichen Stoff bietet. Sehr bemerkenswert ist die dem Buche vorausgeschickte Vorrede. In ihr findet man Gedanken angeschlagen, die innerhalb der Université de France wenigstens noch nicht viel Anhänger zählen. Als das Hauptagens beim Erlernen der Sprache wird hier der unbewufste Nachahmungstrieb angesehen, den jeder Schüler besitzt. Die Übersetzung bezeichnet M. Cottler geradezu als ein schädliches Verfahren, weil dabei der Lernende nie dazu komme, sich dem beherrschenden Einflufse der Muttersprache zu entziehen, trotz aller Regeln, die man ihn lernen lasse. „N'oublions pas“, sagt der Verfasser, „les expériences que nous faisons tous les jours, en Sixième et en Cinquième. On dit, par exemple, dans ces classes, que l'adjectif épithète précède toujours le substantif en allemand. Rien de moins compliqué que cette formule, et les élèves la répètent avec conviction. Le lendemain, le professeur leur donne à traduire: la pomme verte, le raisin blanc. Sur vingt réponses, dix-huit reproduisent exactement l'ordre des mots français. Nous n'exagérons pas.“ Das ist sehr treffend und gewifs beachtenswert vonseiten jemandes, der einige Jahrzehnte im Unterricht steht. Und nicht minder richtig ist, wenn M. Cottler sagt: „Essayez de faire traduire, même à un élève de Septième, des propositions comme celles-ci: „Quand vous êtes-vous levé ce matin? Nous nous sommes couchés à 11 heures.“ Combien de bonnes réponses aurez-vous? Très peu. Est-ce que la question est trop difficile? Non, c'est le procédé qui est mauvais. Faites au contraire conjuguer des verbes comme einschlafen, erwachen, sans faire intervenir les formes françaises, vous ne rencontrerez aucune difficulté. Pourquoi? Parce que vous supprimez la comparaison.“ Bei dieser entschiedenen Stellungnahme des Verfassers fällt nur das eine auf, dafs er für den allerersten Anfang das Übersetzungsverfahren zuläfst, nicht aus Überzeugung allerdings von der Nützlichkeit desselben, sondern nur weil er glaubt, es bei Beginn des Lernprozesses nicht entbehren zu können. Dafs man mit Hilfe der Anschauungsmittel auch auf der alleruntersten Stufe ohne die Übersetzung auskommt, scheint M. Cottler entgangen zu sein. Wenn er sich die Mühe nehmen wollte, eins der jetzt zahlreich in der deutschen pädagogischen Litteratur vorhandenen, auf der Anschauungsmethode ruhenden französischen und englischen Lehrbücher aufzuschlagen, so würde er bald inne werden, dafs man auch bei den allerersten Anfängen des fremdsprachlichen Unterrichts auf die Übersetzung

verzichten kann. Sein Büchlein enthält wohl eine Reihe Illustrationen zum deutschen Text, doch stehen diese nicht in wirklich organischer Verbindung damit, sondern dienen nur mehr zum Schmuck oder zur gemütlichen Anregung der Schüler, wie in manchen andern der für die Elementarstufe berechneten fremdsprachlichen Lehrbücher.

Wenn das Buch M. Cottlers unter den Unterrichtsmitteln, die von Lehrern der staatlichen Schulen Frankreichs geschaffen worden sind, eine sehr vereinzelte Erscheinung darstellt, so mufs ich doch hinzufügen, dafs ich unter den Lehrern, die ich auf meiner Reise kennen lernte, hier und da auch solche fand, die im Unterrichte das direkte Verfahren anwandten, in deren Unterricht vom Übersetzen wenig oder gar nicht die Rede war. Da dies Ausnahmen von der allgemeinen Regel sind, so verlohnt es sich der Mühe, sie des näheren zu beschreiben.

Ich nenne hier zunächst eine englische Stunde, die ich in einer 15 Mädchen starken Elementarklasse der höheren Töchterschule zu Lyon hörte. Die Lehrerin, M[lle] Graff, wufste den Unterricht sehr lebendig und anregend zu gestalten; obwohl die Klasse erst seit fünf Wochen Englisch lernte, wurde von der Lehrerin bereits viel Englisch gesprochen, und man hörte oft Sätze wie: Go to your place, sit straight, what are you doing there? will you say that over again, shut your books please, answer everybody, repeat, pay attention, I shall put down a bad mark, that is not right, do you pay attention? etc. Natürlich kam es zuweilen vor, dafs die Mädchen den Sinn eines englischen Satzes nicht sofort verstanden, dann wufste sie aber die Lehrerin in sehr zweckmäfsiger Weise zum Verständnis zu bringen. Die Stunde war in der Hauptsache ein englischer Dialog, der sich auf die ersten vier oder fünf Seiten des im Gebrauch befindlichen Buches von Sevrette, Cours pratique de langue anglaise bezog. Die hauptsächlichen Fragen, die zur Beantwortung kamen, lauteten folgendermafsen: What are dogs? What is fish in French? What do you know about a fish? Who has fins? What for? Can you swim? Could you swim if you would? Would you swim with fins? (Die Klasse nahm den Humor der Frage verständnisvoll auf.) How many legs have you? What can you do with your legs and arms? Can you jump? Where are your legs? (Die Antwort: Here are my legs wurde im Chor von der ganzen Klasse wiederholt, ebenso die Antwort auf die folgende Frage.) Where are my arms? Where are your arms? Ask your neighbour if she has arms? Demandez-lui où sont ses bras — ask her where her arms are — Ask her where her legs are. Have you seen a fly? How many legs has a fly? Have you six legs? How many legs has a fish? Does a fish run? Have you wings? Who has wings? What for has a bird wings? Do you fly? Do you pay attention? Can you fly? Who sucks milk? Do you suck milk? Do you like milk? Do you take milk with your breakfast? What do you take for your breakfast? Do you like coffee? What do you eat with your coffee? Who eats soup in the morning? Stand up! Could you count them?

(Eine Schülerin zählt auf englisch die Suppenesserinnen.) Sit down, those who eat soup? Who takes milk in the morning? Stand up! Count them! Why do they kill flies? (Die Antwort: „Flies are troublesome“ wurde vom Chore wiederholt.) Are little girls sometimes troublesome? (Die Lehrerin selbst antwortete: Yes, little girls are troublesome, when they do not pay attention.) Shut your books! Open your books! (Die betreffende Handlung wurde dazu ausgeführt.) So etwa verlief die Stunde, die bei mir einen sehr günstigen Eindruck hinterliefs. Der glückliche Humor, mit dem die Lehrerin ihre Arbeit that, trug in wirksamster Weise dazu bei, das Interesse der Klasse zu fesseln und immer erneut zu beleben.

Eine weitere bemerkenswerte englische Stunde hörte ich am Lycée Ampère zu Lyon, in der ungefähr 25 Schüler starken Quatrième moderne, bei M. Chaurand. Hier wurde fast ausschliefslich Englisch gesprochen, reichlich mündlich geübt, einzeln und im Chor, und auf die Aussprache grofse Sorgfalt verwandt. Der Lehrer selbst sprach viel, und war den Schülern auch in der Aussprache ein treffliches Muster. Zuerst wurde das Essen in englischer Sprache behandelt. Der Lehrer holte durch englische Fragen, die er sich sofort englisch beantworten liefs, alles heraus, was sich auf das Essen bezieht. Man hört dabei Fragen wie: What do you do, when you want to eat? How do you spell cupboard? Is there a mute consonant in cupboard? How do you open the door of the cupboard? How do you spell key? What do you take out of the cupboard? What do you take to sit down? Do you dine in the kitchen? How do you spell kitchen? What is the French for eating-house? Where do you sit down? How do you spell dinner-table? What do you lay on the table? What is the English for: Garçon, apportez-moi un couvert? Where is the meat? Where do you put it? What is the French for: I help myself to some meat? On which syllable of myself do you lay the accent? How do you carve meat? How many times a day do you eat? How do you call the first meal? When do you take your second meal? Weiter wurden einige idiomatische englische Redensarten angegeben, die sich auf das Essen beziehen: To have a wolf in one's stomach, und: Hunger is the best sauce [1]). Das letztere Wort liefs der Lehrer englisch und französisch aussprechen, wobei ein aus Südfrankreich stammender Schüler, der aufgerufen wurde, das französische Wort anzusagen, es seinem heimatlichen Dialekte entsprechend unter grofsem Gaudium der Klasse genau so aussprach, wie das englische Wort. Nach Beendigung der Übung wurde ein englischer Text mündlich durchgearbeitet, wiedergegeben und zu allerhand Übungen verwertet, immer mit fast ausschliefslicher Verwendung des Englischen. In der letzten

---

1) Für die mündliche Behandlung der verschiedenen Begriffskreise des menschlichen Lebens bedient sich M. Chaurand des sehr empfehlenswerten, in Deutschland, wie es scheint, wenig bekannten Werkes von Roget: Thesaurus of English Words and Phrases, classified and arranged so as to facilitate the expression of ideas and assist in literary composition. New edition. London, Longman, Green and Cie 1884.

halben Stunde wurde aus Aikins Evenings at Home das Stück: A dog balked of his dinner gelesen. Der Lehrer las das Gedicht zuerst in mustergültiger Weise vor und liefs es dann von den Schülern lesen. Hierauf las er den Text noch einmal vor, in ganz kleine Abschnitte zerlegt, etwa 2—3 Worte, und liefs diese 2—3 Worte allemal von der Klasse im Chore nachsprechen, was mit grofsem Eifer und Ernste geschah, ohne dafs die Disziplin irgendwie dabei litt. Nach Beendigung des Lesens wurde der Text in Frage und Antwort durchgearbeitet: What is the lesson of to-day? What might be the English for: Il y a peu d'élus? To whom was the dinner given? Who was sent home in the morning? Who was Jowler? What was Jowler? What did Jowler do? To what did he invite P.? What was P.? Was he a sober dog? At what time were they to dine? Why could he not sleep? What is the English for friture de poisson? What is the English for bœuf bouilli? — Die ganze Lektion war eine ernste, intensive Arbeit für Lehrer wie für Schüler und wies in pädagogischer Hinsicht manche Einzelzüge auf, die ich nicht sehr oft in Frankreich angetroffen habe.

Ungemein interessant war eine deutsche Stunde, die M. Théophile Cart in der Septième des Lycée Henri IV hielt (14 Schüler). Die Schüler waren zwar nicht hervorragend, und der Lehrer bemerkte sogar, dafs dies die schlechteste Klasse sei, die er bis jetzt gehabt habe, aber vielleicht gerade deshalb hat es ein ganz besonderes Interesse, zu beobachten, wie auch unter erschwerenden Verhältnissen mit der direkten Methode gearbeitet werden kann. In der ganzen Stunde wurde fast ausschliefslich Deutsch gesprochen. Es wurden zunächst mehrere aus Bossert-Beck, Lectures classiques allemandes ausgewählte Gedichte angesagt. Ein Schüler las die erste Strophe von: „Die Vöglein im Winter" vor, der Lehrer las sie dann selbst vor, und hierauf der ganze Chor, wobei der Lehrer selbst mitlas, den Versaccent kräftig betonend; da das Ansagen noch nicht zur Zufriedenheit ausfiel, so mufste der Chor dieselbe Strophe noch zweimal wiederholen; immer wurde dabei kräftig skandiert. Dann las ein Schüler, und gleich darauf der ganze Chor die zweite Strophe des Gedichtes. Die Jungen waren jetzt so im Zuge, dafs der Lehrer nicht mehr mit der eigenen Stimme zu begleiten und auch nicht mehr den Takt zu schlagen brauchte. Diese zwei Strophen wurden für den übernächsten Tag zum Lernen aufgegeben, obgleich manche Schüler sie sich schon durch die mündliche Einübung eingeprägt haben mufsten. Nun hiefs es: Bücher zu! und der Chor sagte aus dem Kopfe das Lied: Die Vöglein sollen singen! Hierauf trug ein einzelner Schüler vor: Bin ich nicht ein ganzer Mann? und der ganze Chor wiederholte es, wiederum mit starker Skandierung. Ebenso wurden erst einzeln, dann gemeinschaftlich hergesagt: Sonst war ich klein, jetzt bin ich grofs, — Gebet Acht, ihr Kindlein alle, — Schneckchen, Schneckchen, ohne Bein, und: Hast du eine Schiefertafel. Daran schlofs sich eine Sprechübung, bei der vom Lehrer folgende Fragen gestellt wurden: Haben Sie gestern viel gearbeitet? Haben Sie Ihre Aufgabe eingegeben? Haben Sie Ihr Aufführungsbuch (carnet de correspon-

dance) bei sich? Geben Sie es mir. (Der Schüler kam vor und gab dem Lehrer das gewünschte Buch.) Nehmen Sie Ihre Feder. (Der Schüler nahm eine Feder von der Bank und wollte sie vorbringen, doch der Lehrer winkte ihn zurück mit den Worten: Sie können sie behalten.) Weiterhin wurden eine Reihe von Handlungen mit dazu gehöriger sprachlicher Begleitung ausgeführt, und man hörte dabei die folgende Satzkette: Ich stehe auf, ich verlasse meinen Platz, ich gehe an die Thüre, ich mache die Thüre auf, ich mache die Thüre wieder zu, ich drehe mich um, ich gehe an die Tafel, ich nehme die Kreide, ich schreibe meinen Namen an die Wandtafel, ich gehe an meinen Platz zurück, ich setze mich, ich sitze [1]). Hierauf wurden dieselben Bewegungen von einem andern Schüler ausgeführt, und ein anderer hatte sie in der zweiten Person Singularis auszudrücken: Du stehst auf, du verläfst deinen Platz u. s. w. Während dann ein Dritter nochmals dieselben Handlungen ausführte, hatte sie ein anderer in der dritten Person Singularis auszudrücken, nur ging das nicht rasch genug, und der Lehrer hatte deshalb einen ernsten Tadel auszusprechen. Hierauf wurden zwei Schüler aufgerufen und hatten gemeinschaftlich dieselbe Reihe von Bewegungen auszuführen, wobei der eine der beiden das Deutsche in der ersten Person der Mehrzahl zu sagen hatte: Wir stehen auf, wir verlassen unsern Platz u. s. w. Die Klasse folgte allen diesen Übungen mit unverkennbarem Interesse und Vergnügen. Daran schlossen sich einige einzeln und im Chor ausgeführte Konjugationsübungen der Formen: Ich stehe auf, Du stehst auf u. s. w. Ich verlasse meinen Platz. Du verläfst deinen Platz u. s. w. Weiter kam man zu den Präpositionen. Der Lehrer ging an die Thüre und sagte dabei: Ich gehe an die Thüre, und als er daran stand, sagte er: Ich bin an der Thüre. Er erinnerte hierauf an zwei in der Lektion vorkommende Sätze: Der Knabe stieg auf den Baum und: Der Knabe war auf dem Baume. Hierauf wurden erst einzeln, dann im Chor die Ortspräpositionen hergesagt und dabei die Bedeutung jeder Präposition durch einen Gestus ausgedrückt: in, auf, unter, über, vor, hinter, neben. Weiter wurde aus dem Übungsbuche der erste Satz des Stückes: „Der Kuhhirt“ gelesen und übersetzt. Auch hier wurde bei der Besprechung immer die deutsche Sprache gebraucht. Das Averbo von steigen und von bleiben, Verba, die in der Lektion vorkamen, wurde einzeln und im Chore angesagt. Nach Lektüre und Übersetzung des zweiten Satzes wurden wieder verschiedene Konjugationsübungen mit Verben desselben vorgenommen. Die Erklärung der Konjunktion „während“ machte einige Schwierigkeit, und das war das einzige Mal in der Lektion, wo der Lehrer auf die französische Sprache zurückgriff. Nachdem hierauf das Averbo von „fressen“ angesagt worden war, fragte der Lehrer: Würden Sie zu Ihrem Nachbar sagen: Du frifst? — Nein. — Warum nicht? — Fressen s'emploie seulement pour les animaux. — Du mufst also sagen: Weil mein Nachbar kein Tier ist. Fressen wird übrigens nur von gröfseren Tieren gebraucht, nicht von Vögeln. — Weiter las ein Schüler, mit

[1]) Vgl. weiter unten, S. 108.

einer Aussprache, die vom Lehrer sehr getadelt wurde, den dritten Satz und übersetzte ihn, worauf wieder einige Averbofragen folgten. Die Bücher wurden nun geschlossen, und es begann eine Sprechübung über den gelesenen Text, besonders mit Berücksichtigung der Präpositionen: Wer stieg auf den Baum? — Worauf stieg der Kuhhirt? — Wer blieb allein auf der Wiese? — Wo blieb die Kuh allein? — Was afs der Kuhhirt? — Was that die Kuh? — Was that der Knabe? [1]) —

---

1) Vergleichsweise sei im Anschlusse hier über eine deutsche Stunde berichtet, der ich bei demselben Lehrer in der Classe de Saint-Cyr beiwohnte, d. h. in der Klasse, wo junge Leute, die das Baccalaureatsexamen ganz oder wenigstens in seinem ersten Teile bestanden haben, für den Eintritt in die Militärschule von Saint-Cyr vorbereitet werden. Der Leser wird bemerken, dafs die hier angewendete Methode nicht eine streng folgerichtige Weiterentwickelung der in der vorigen Lektion angewandten Grundsätze ist, mag aber dabei berücksichtigen, dafs auch in Frankreich die Methode sich, wie bei uns, von unten auf erneuert, und an eine folgerichtige Verwendung der direkten Methode auf der Oberstufe zur Zeit nur sehr schwer, wenn überhaupt gedacht werden kann, zumal in einer Klasse, die wie die hier in Rede stehende, auf die Aufnahmeprüfung einer Spezialschule vorbereitet. Die im übrigen mehrfach interessante und bemerkenswerte Lektion verlief etwa wie folgt: Zunächst las die Klasse (22 Mann stark) einen auf den letzten Krieg bezüglichen Text: Erinnerungen aus dem deutsch-französischen Kriege 1870/71 von einem Griechen, übersetzt von Hans Müller, Leipzig, Reklam, S. 13. Nachdem ein Schüler etwa sechs Druckzeilen gelesen und übersetzt, stellte der Lehrer an ihn, dann auch an mehrere andere Schüler, aufser der Reihe, verschiedene deutsche Fragen sowohl sprachlicher als auch inhaltlicher Art, die darauf berechnet waren, die gelesenen Sätze einzeln zu reproduzieren. Ein Schüler wurde dann aufgefordert, die durchgegangenen drei Sätze im Zusammenhange deutsch zu wiederholen, und entledigte sich bis auf den Ausfall eines anlautenden h gar nicht übel dieser Aufgabe. Daran schlofs sich die weitere Steigerung, dafs der Lehrer selbst bei aufgeschlagenem Buche eine freie deutsche Umbildung des vorher gelesenen und übersetzten Stückes vortrug, wobei die Schüler in ihren Exemplaren nachlasen. Nun folgte ein Extemporale, im wirklichen, buchstäblichen Sinne des Wortes: Der Lehrer diktierte einen französischen Text, der sich sehr eng an das Gelesene anschlofs, in der That nur eine mäfsig freie Reproduktion desselben war, und die Schüler hatten das Diktierte sofort ins Deutsche zu übersetzen. Der Text lautete: „Après quelques jours, nous arrivâmes dans la petite ville française de Remilly. Ici s'arrêtait le chemin de fer. A six heures de l'après-midi nous partîmes. Le soleil n'était pas encore couché et tous les environs respiraient la tranquillité et la paix. Chaque soldat montait un de ses chevaux et tirait à la longe son autre cheval après lui.“ Nach Erledigung dieser einfachen, aber eben darum wohl zu bewältigenden Übersetzungsaufgabe wurden die Blätter, auf die man sie geschrieben, eingesammelt, und man schlug auf: Lorber, Recueil de manuscrits allemands (Paris, Nony, 1891), d. h. eine Sammlung von deutschen Texten in deutscher Kurrentschrift. Man las und übersetzte ein Stück aus Bismarcks berühmter Rede über die Verstärkung der deutschen Armee. Als dabei im Manuskripte mitten im deutschen Texte der französische Ausdruck saigner en blanc vorkam, bemerkte der Lehrer, dafs dies ein kleiner Fehler sei für saigner à blanc, doch dafs Bismarck sich wohl erlauben könne, einen kleinen Fehler zu begehen. Bei der Charakteristik der Rede ging der Lehrer zur französischen Sprache über, indem er etwa bemerkte: Vous remarquerez l'énergie de l'expression, le ton un peu rude, brusque, abrupte. Ce n'est pas notre éloquence, c'est une éloquence d'officier. Hierauf wurde M. Wolfromms Deutsches Lesebuch S. 18 auf-

Ein Hauptvertreter der direkten Methode ist M. Schweitzer, der schon oben erwähnte Vorsitzende der Société pour la Propagation des langues étrangères. Ich hatte das besondere Vergnügen, eine deutsche Stunde von ihm in einer Sixième des Lycée Janson-de-Sailly zu hören, eine der besten, die ich in Frankreich gehört habe, ganz im Geiste der direkten Methode gehalten, voll Leben, immer das Interesse der ganzen Klasse in Anspruch nehmend, ein lebendiges Wechselgespräch zwischen Lehrer und Schüler [1]). Die Klasse hatte 37 Schüler, von denen die meisten, wie M. Schweitzer mir sagte, das Deutsche erst seit vier Monaten trieben. Zunächst zeigte der Lehrer auf verschiedene Gegenstände des Schulzimmers, wie Tafel, Schrank u. s. w., und fragte dabei: Was ist das? worauf allemal der Chor antwortete: Das ist die Tafel, das ist der Schrank u. s. w. Dieselbe Übung wurde dann mit dem unbestimmten Artikel gemacht. Der Lehrer fragte weiter: Wie viel Katheder sind in diesem Schulsaal? — Es ist ein Katheder in diesem Schulsaal. (Ein anderer Schüler mufste dieselbe Antwort noch einmal wiederholen.) — Wie viel Stühle sind in diesem Schulsaal? — Zwei Stühle sind in diesem Schulsaal. — Wie viel Tische sind in diesem Schulsaal? — Mehrere Tische sind in diesem Schulsaal. — Wie viel

---

geschlagen und zur Lektüre von H. Heines Grenadieren übergegangen. Ein Schüler las und übersetzte die erste Strophe und hatte im Anschlufs daran mehrere deutsche Fragen sprachlicher Art zu beantworten, darauf las und übersetzte er die übrigen Strophen und mufste wiederum mehrere deutsche Fragen beantworten. Nach Beendigung des Gedichtes überraschte mich M. Cart mit der Bitte, ich möchte doch selbst einmal den Text der Klasse vorlesen, der die Gelegenheit, einmal einen Deutschen zu hören, jedenfalls sehr willkommen sein würde. Ich entsprach dem Wunsche natürlich und war im Grunde genommen gar nicht böse, aus meiner sonst sehr passiven Rolle einmal heraustreten zu können. Ferner wurde aus M. Wolfromms Lesebuch S. 9 die lustige Geschichte von Max Stolprian gelesen und übersetzt. Nachdem dann der Lehrer wiederum verschiedene deutsche Fragen sprachlicher und sachlicher Art an die Klasse gerichtet, bat er mich, auch diesen Text der Klasse vorzulesen. Ich sträubte mich nicht, da ich aber beobachtet hatte, dafs viele Schüler während meines vorigen Lesens im Buch nachlasen, so erlaubte ich mir zu bemerken, dafs man vielleicht noch mehr Nutzen von meinem Lesen haben würde, wenn man die Bücher schlösse und einfach zuhörte. So liefs der Lehrer die Bücher schliefsen, und ich las. Den Schülern schien mein Lesen einiges Vergnügen zu machen, und mancher Blick dankte mir. Endlich wurde im Lesebuch S. 12 aufgeschlagen: Abfahrt der Kreuzfahrer aus Korfu im 4. Kreuzzuge. Ein Schüler las und übersetzte den Anfang, worauf er verschiedene deutsche Fragen über den Inhalt zu beantworten hatte. Der Lehrer schlofs daran noch einige grammatische Bemerkungen, wurde aber vom Stundenschlage unterbrochen.

[1]) Es sei bemerkt, dafs M. Schweitzer, wie mir der Rektor des Gymnasiums sagte, an jenem Tage nach einer durch Krankheit veranlafsten Abwesenheit zum erstenmale wieder in die Schule kam, und so eine Reihe von Tagen hindurch seine Schüler nicht hatte unterrichten können. Als ich in einer anderen Schule einmal in einer Mittwochstunde hospitierte, wo die deutschen Leistungen der Schüler zu wünschen übrig liefsen — es war ebenfalls in einer Sixième, enseignement moderne —, glaubte der Lehrer den ungünstigen Ausfall der Antworten durch den Hinweis darauf erklären zu sollen, dafs die Schüler infolge Stundenausfall seit Sonnabend kein Deutsch gehabt hätten.

Fenster sind in diesem Schulsaal? — Drei Fenster sind in diesem Schulsaal. — Zählen Sie die Fenster. — Ein Fenster, zwei Fenster, drei Fenster. — Wie viel Bücher liegen auf diesem Tische? — Mehrere Bücher liegen auf diesem Tische. — Wie viel Federhalter liegen auf diesem Tische? - Auf diesem Tische liegen mehrere Federhalter. — Zählen Sie. — Ein Federhalter, zwei Federhalter, drei Federhalter. — Daran schlossen sich verschiedene kleine Rechenaufgaben: 1 + 1 ist? 2 + 2 ist? u. s. w. Die aufgerufenen Schüler wufsten meist gut darauf zu antworten. Weiter folgte eine Übung über die Ordnungszahlwörter. Der Lehrer zeigte auf den Daumen seiner Hand und sagte dazu: Das ist der erste Finger. Der wievielste Finger ist das? — Chor: Das ist der erste Finger. — Das ist der zweite Finger. Der wievielste Finger ist das? — Chor: Das ist der zweite Finger u. s. w. bis zum fünften Finger. Dann wiederholte der Chor, auf den jedesmaligen Finger zeigend: Das ist der erste Finger, das ist der zweite Finger u. s. w. — Wie heifst der erste Wochentag? — Chor: Der erste Wochentag heifst Sonntag. Hierauf wurden einzelne Schüler zum Fragen aufgefordert: Wie heifst der dritte Wochentag? Wie heifst der vierte Wochentag u. s. w., und der Chor gab allemal darauf die richtige Antwort. — Was ist heute für ein Wochentag? — Ein Schüler, dann der ganze Chor: Heute ist Dienstag. — Was ist morgen für ein Wochentag? — Ein Schüler, und darauf der ganze Chor: Morgen ist Mittwoch. — Was ist übermorgen für ein Wochentag? Übermorgen ist Donnerstag. — Was war gestern für ein Wochentag? — Gestern war Montag. — Was war vorgestern für ein Wochentag? — Vorgestern war Sonntag. — Hierauf wiederholte der ganze Chor: Heute ist Dienstag, morgen ist Mittwoch, übermorgen ist Donnerstag, gestern war Montag, vorgestern war Sonntag. — Der wievielste ist heute? — Ein Schüler, und darauf die ganze Klasse: Heute ist der 4. Februar. — Der wievielste ist übermorgen? — Ein Schüler, und darauf der ganze Chor: Morgen ist der 5. Februar. — Der wievielste ist übermorgen? — Übermorgen ist der 6. Februar. — Der wievielste war gestern? — Ein Schüler, dann der Chor: Gestern war der 3. Februar. — Der wievielste war vorgestern? — Einzeln, und dann im Chor: Vorgestern war der 2. Februar. — Supposons que nous ayons aujourd'hui le 21 février, der wievielste ist morgen? — übermorgen? Die Antworten darauf wurden richtig im Chor gegeben. — Wer giebt mir zwei Lineale? — Der Lehrer hatte die Lineale sofort und zeichnete rasch ein Zifferblatt an die Wandtafel. Darauf legte er die zwei Lineale als Zeiger und liefs sie nun eine Reihe verschiedener Stellungen einnehmen, wobei der Chor allemal deutsch anzugeben hatte, welche Zeit es an der improvisierten Uhr war: ½10, ½11, ¾12, 10 Minuten auf 3 u. s. w. Das wurde sehr hübsch ausgeführt. Nun folgte eine andere Art von Fragen: Ist das ein Katheder? — Mehrere Schüler, dann der ganze Chor: Ja, das ist ein Katheder. Hierauf zeigte der Lehrer auf den Stuhl und fragte dazu: Ist das auch ein Katheder? — Nein, das ist ein Stuhl. — Was ist das? — Das ist ein Lineal. — Ist das auch

ein Lineal? — Nein, das ist ein Federhalter. — Was ist das? — Das ist ein Buch. — Ist das auch ein Buch? — Nein, das ist ein Heft. — Jetzt forderte der Lehrer einen Schüler auf, an die Thüre zu gehen und diese zu öffnen. — Der Schüler ging hin und sagte, das Öffnen der Thüre andeutend: Ich mache die Thüre auf. Was mache ich? — Der Chor: Du machst die Thüre auf. — L.: Mache die Thüre zu. — Der Schüler, das Zumachen andeutend: Ich mache die Thüre zu. — Was mache ich? — Der Chor: Du machst die Thüre zu. — L.: Nimm die Mütze ab. — Der Schüler, das Abnehmen der Mütze andeutend: Ich nehme die Mütze ab. Was mache ich? — Der Chor: Du nimmst die Mütze ab. — L.: Grüfse den Lehrer. — Der Schüler, das Grüfsen andeutend: Ich grüfse den Lehrer. Was mache ich? — Der Chor: Du grüfsest den Lehrer. — L.: Ziehe deinen Überzieher aus. — Der Schüler, mit andeutender Bewegung: Ich ziehe meinen Überzieher aus. Was mache ich? — Der Chor: Du ziehst deinen Überzieher aus. — L.: Hänge deinen Überzieher an den Kleiderrechen. — Der Schüler, die Handlung andeutend: Ich hänge meinen Überzieher an den Kleiderrechen. Was mache ich? — Der Chor: Du hängst deinen Überzieher an den Kleiderrechen. — L.: Gehe an deinen Platz. — Der Schüler, die Handlung ausführend: Ich gehe an meinen Platz. Was mache ich? — Der Chor: Du gehst an deinen Platz. — L.: Lege deinen Büchersack auf den Tisch. — Der Schüler, die Handlung ausführend: Ich lege meinen Büchersack auf den Tisch. Was thue ich? — Der Chor: Du legst deinen Büchersack auf den Tisch. — L.: Nimm deine Sachen aus dem Büchersacke. — Der Schüler thut es: Ich nehme meine Sachen aus dem Büchersacke. Was thue ich? — Der Chor: Du nimmst deine Sachen aus dem Büchersack. — L.: Setze dich. — Der Schüler, sich setzend: Ich setze mich. Was mache ich? — Der Chor: Du setzest dich. — Hierauf wurde ein anderer Schüler vorcitiert, worauf der Lehrer an die Thüre ging und sagte: Ich gehe an die Thüre. — Der Schüler: Herr Lehrer, machen Sie gefälligst die Thüre auf. — Der Lehrer deutet die Handlung an und fragt dazu: Was mache ich? — Sie machen die Thüre auf. Herr Lehrer, machen Sie gefälligst die Thüre zu. — Der Lehrer, die Bewegung andeutend: Was mache ich? — Sie machen die Thüre zu. — Herr Lehrer, treten Sie gefälligst ein. — Der Lehrer macht einige Schritte in die Klasse herein: Was mache ich? — Sie treten ein. — Der Lehrer hatte inzwischen seinen Zylinderhut aufgesetzt: Hat der Lehrer eine Mütze? — Nein, der Lehrer hat einen Hut. — Herr Lehrer, nehmen Sie gefälligst Ihren Hut ab. — Der Lehrer führt dies aus: Was thue ich? — Sie nehmen Ihren Hut ab, antwortet erst ein einzelner Schüler und dann der ganze Chor. — Herr Lehrer, ziehen Sie gefälligst Ihren Überzieher aus. — Ich ziehe meinen Überzieher aus. Was mache ich? — Sie ziehen Ihren Überzieher aus. — Herr Lehrer, hängen Sie gefälligst Ihren Überzieher an den Kleiderrechen. — Ich hänge meinen Überzieher an den Kleiderrechen. Was thue ich? — Sie hängen Ihren Überzieher an den Kleiderrechen.

Hierauf wurden zwei Schüler an die Thüre beordert, und ein dritter Schüler kommandierte: Macht die Thüre auf. — Die zwei Schüler, die Handlung andeutend: Wir machen die Thüre auf. Was machen wir? — Der Chor: Ihr macht die Thüre auf. — Ein Schüler: Macht die Thüre zu. — Die zwei Schüler: Wir machen die Thüre zu. Was machen wir? — Der Chor: Ihr macht die Thüre zu. — Ein Schüler: Tretet ein. — Die zwei Schüler: Wir treten ein. Was thun wir? — Der Chor: Ihr tretet ein. — Ein Schüler: Nehmt die Mütze ab. — Die zwei Schüler: Wir nehmen die Mütze ab. Was thun wir? — Chor: Ihr nehmt die Mütze ab. — Ein Schüler: Grüsset den Lehrer. — Die zwei Schüler: Wir grüfsen den Lehrer. Was thun wir? — Chor: Ihr grüfset den Lehrer. — Nachdem diese Übungen in rascher Aufeinanderfolge erledigt worden waren, wurden schliefslich mehrere Gedichte hergesagt, erst einzeln, dann im Chor: Das arme Kind, der faule Hans, und zwei kurze Neujahrswünsche. Die Aussprache war so, dafs ich alles verstehen konnte. Als es einem einmal passierte, das Wort herzlich ohne h auszusprechen, liefs der Lehrer das Wort dreimal von der ganzen Klasse stark aspiriert aussprechen, in richtiger Würdigung der Schwierigkeit, die gerade der aspirierte Anlaut französischen Schülern bereitet.

So verlief die Stunde, die einen ausgezeichneten Eindruck bei mir hinterliefs, und zu der ich nicht umhin konnte, den Lehrer zu beglückwünschen. Auf diese Weise wird der Sprachstoff in ein lebendiges Besitztum der Schüler umgewandelt und das wirkliche Denken in der fremden Sprache angebahnt. Ganz vorzüglich war auch der beständige Wechsel zwischen Einzelsprechen und Chorsprechen, wodurch ein intensives Zusammenarbeiten der Gesamtheit der Schüler erreicht wurde. Bald darauf hatte ich Gelegenheit, M. Schweitzer mit vorgeschritteneren Schülern arbeiten zu sehen, nicht im Lycée Janson allerdings, sondern in einem freien Kursus, den er in der Mairie des vierten Arrondissements, Rue de Rivoli, für Lehrer und Lehrerinnen abhielt, die sich weiter in der deutschen Sprache vervollkommnen wollten. Auch diese Lektion war ganz im Sinne der direkten Methode gehalten, sah von der Übersetzung völlig ab und arbeitete beständig in der fremden Sprache. Gegenstand war die Eisenbahn. Zuerst wurden mehrere der Herren und Damen ersucht, den Stoff der letzten Lektion zu wiederholen, was sehr hübsch in zusammenhängender Rede zur Ausführung kam. Weiterhin wurde eine Dame gebeten, auf das Katheder zu kommen und neben M. Schweitzer Platz zu nehmen, um über eben denselben Stoff Fragen zu stellen, zu deren Beantwortung M. Schweitzer mehrere Herren und Damen aufrief. Solche Fragen waren: Was ist ein Zug? Wie heifsen Züge, die zur Beförderung von Personen dienen? Was sind Güter- oder Frachtzüge? (Der Lehrer ersuchte hier um Nennung einiger Güter.) Wie unterscheidet man Züge nach der Fahrgeschwindigkeit? (Der Lehrer fügte hinzu: Was ist die Bedeutung von Bummelzug, und gab dann eine Erklärung von bummeln.) Welches sind die Blitzzüge? (Der Lehrer berichtigte: Was versteht man unter Blitzzügen?)

und fügte hinzu: Welches ist die Durchschnittsfahrgeschwindigkeit eines Zuges?) Wie kann man Züge nach der Art ihrer Bestimmung bezeichnen? Was sind Morgenzüge? Sagen Sie, wie man die Züge nach der Stunde der Abfahrt oder der Ankunft nennt. (Ein Herr warf hier die Frage auf, wie man einen Zug nenne, der 5 Uhr 20 ankommt, was beantwortet wurde: der Zug 5 Uhr 20.) Was sind Extra- oder Vergnügungszüge? Worauf laufen die Räder der Bahnen? (Der Lehrer schaltete hier ein: Wie sind die Schienen? wie sind die Räder beschaffen?) Worauf ruhen die Schienen? Woraus sind die Schwellen gemacht? In welcher Richtung sind die Schwellen gelegt? Was bilden zwei Schienen? Was ist eine eingeleisige Bahn? Was ist eine doppelgeleisige Bahn? Was sind Ausbiegestellen? Wie nennt man eine Linie, die nach Norden geht? Was sind Zweigbahnen? (Der Lehrer schaltete hier ein: Warum werden solche Bahnen Zweigbahnen genannt? Was ist das für ein Vergleich? Was liegt für ein Vergleich vor, wenn man einmünden sagt?) Was ist eine Verbindungsbahn? Was ist eine Gürtelbahn? (Der Lehrer fügte hinzu: Was hat die Pariser Gürtelbahn für einen besonderen Zweck?) Die bis hierher in der ersten halben Stunde geleistete Arbeit nahm sich sehr vorteilhaft aus, und man war allerseits mit grofsem Interesse bei der Sache. M. Schweitzer ging nun weiter und ergänzte das bisher über die Eisenbahn Gesagte unter Zugrundelegung einer Reise von Paris nach Lyon. Dabei fanden folgende Fragen deutsche Beantwortung: Wohin gehen wir zuerst, wenn wir eine Reise nach Lyon unternehmen? Wie nennt man die Station, von der man abfährt? Wie nennt man die Station, an der man ankommt? Liegen zwischen Paris und Lyon andere Stationen? Wie nennt man solche Stationen? Wie nennt man die wichtigeren Stationen? Wie nennt man die weniger wichtigen Stationen? (Ein Herr erinnerte hier an: Haupt- und Nebenflufs). Was ist eine Nebenstation? An jeder Station giebt es eine Anzahl Gebäude, wie nennt man die wichtigeren? Welche Räume sind im Hauptgebäude? Was ist ein Wartesaal? Giebt es nur einen Wartesaal? Was ist ein Wartesaal erster Klasse? Vor den Wartesälen befindet sich ein grofser, allgemein zugänglicher Raum, Halle genannt. Dort ist der Schalter. Was ist der Schalter? Was wird am Schalter verkauft? Wie nennt man den Schalter, an dem Billets verkauft werden? Bekommt man die Fahrkarten unentgeltlich? Wie nennt man einen Ort, wo Geld eingenommen und ausgegeben wird? Welche Räume giebt es noch in der Halle? Was ist ein Gepäcksaal? Giebt es noch andere Räume in der Halle? Was giebt es für Nebengebäude? Wie nennt man einen Raum, welcher dazu dient, das Material auszubessern? (Hier entwarf M. Schweitzer mit einigen Strichen die Skizze eines Bahnhofes an die Wandtafel, und stellte im Anschlufs daran weitere Fragen). Was kommt zwischen Haupt- und Nebengebäuden zusammen? Wie nennt man den Raum, wo man einsteigt? Wie heifst der Beamte, der an die Wagen herantritt, wenn die Reisenden darin sitzen? Wie sagt er? (Nachdem einer der Herren die Frage beantwortet, bemerkte der Lehrer, mit humoristi-

scher Zuspitzung: In der ersten Klasse sagt er: Darf ich die Herrschaften um die Billets bitten? In der zweiten: Gefälligst die Billets! In der dritten: Donnerwetter, die Billets!) Wie heifst ein Billet, das den Reisenden zu einer Fahrt in der ersten Klasse berechtigt? Was ist eine Fahrkarte zweiter Klasse? Was ist ein Zuschlagbillet? Giebt es Zuschlagbillets in Frankreich? Was für eine Fahrkarte lösen wir, wenn wir längere Zeit in Lyon bleiben wollen? Wie nennt man eine Karte, auf die man hin und her fahren kann? Kostet ein Retourbillet das Doppelte eines einfachen Billets? Was ist ein Rundreisebillet? [1])

Wenn aus dem hier Mitgeteilten, von der letzteren Lektion abgesehen, hervorgeht, dafs die direkte Methode auch in dem etwas eng bemessenen Rahmen der öffentlichen Schulen Verwendung finden und mit Erfolg gebraucht werden kann, um die Schüler rasch mit der lebendigen Sprache bekannt zu machen, so ist wohl einleuchtend, dafs sie in einem Unterrichte, der den neueren Sprachen einen breiteren Raum zuweist, erst recht am Platze ist, und dann die Methode ist, die den gröfsten Erfolg verbürgt. Solche Bedingungen liegen an der Ecole Alsacienne zu Paris vor, einem Privatgymnasium, das bald nach dem letzten Kriege von elsässischen Schulmännern begründet worden ist und in mancher Hinsicht von Einflufs gewesen ist auf die Entwickelung des französischen Mittelschulwesens. In den zwei untersten Klassen dieser Schule, in der Dixième und Neuvième, wird das Deutsche mit 10 Stunden wöchentlich gelehrt, täglich also mit 2 (da der Donnerstag in Frankreich frei ist), in Huitième und Septième mit wöchentlich 5 Stunden, während die neuere Sprache von der Sixième an nicht mehr nach dem Klassensystem gelehrt wird, sondern in Kursen, die je nach der Stärke der Schüler zusammengesetzt werden. Über das Verfahren in den unteren Klassen drückt sich das Programm der Schule S. 9 folgendermafsen aus: „Les leçons y sont presque exclusivement orales et consistent en jeux et en exercices très variés de conversation. Les enfants s'y intéressent très vivement et le succès obtenu est incontestable. Les élèves de neuvième sont arrivés à répéter très convenablement en allemand de petites leçons de géographie et d'histoire qui avaient été précédemment faites en français." Es sei noch hinzugefügt, dafs unter den 150 Schülern der Anstalt nur verhältnismäfsig wenige Elsässer vorhanden sind, und dafs diese wenigen nicht eben ein bedeutendes Kapital an deutschen Sprachkenntnissen mitbringen, da die in Paris wohnhaften Elsässer auch mit ihren Kindern in der Regel französisch sprechen.

---

1) Eine Schülerin M. Schweitzers, Mlle Claudine Bouchacourt, hat über den Kursus in der Mairie einen interessanten Aufsatz veröffentlicht: Les leçons de choses dans l'enseignement des langues, in der Revue universitaire 1892, 15/XI. Nachdem sie das Verfahren des Lehrers auseinandergesetzt, schliefst sie mit den Worten: „C'est à cette méthode consistant à vous entretenir de choses à vous connues, d'objets et de phénomènes vus et observés tous les jours, et cela sans l'intermédiaire du français, sans autre lexique que la présence de l'objet, ou, à son défaut, son image, son croquis au tableau, ou le souvenir vivement évoqué, c'est à cette méthode que nous devons tous les progrès que nous avons faits jusqu'à ce jour."

Was nun meine Beobachtungen in der Ecole Alsacienne anlangt, so bot sich mir ungemein viel Interessantes dar, und es möge daher der Gang der einzelnen Lektionen hier dargestellt werden. Ich hörte zuerst eine Stunde in Septième, in der M. Beckert Deutsch gab. Es wurde zunächst ein deutsches Lied hergesagt, und jeder Schüler, der den Text hergesagt, hatte eine Reihe sachliche oder grammatische Fragen zu beantworten. Die deutsche Aussprache der Schüler war im allgemeinen gut, wenn auch anlautendes h gelegentlich wegfiel, die Endung etwas stark hervortrat und das Genus zuweilen verwechselt wurde. Interessant war die folgende Übung, die der Lehrer mit der Frage einleitete: Was machst du [1]), wenn du deine Lektion lernst? Als Antwort darauf kamen, mit gelegentlicher Nachhilfe seitens des Lehrers, folgende Sätze zum Vorschein: Ich nehme mir einen Stuhl, setze mich an einen Tisch, nehme mein Buch, lege es auf den Tisch, schlage es auf, dann suche ich die Seite, wo meine Lektion steht, dann lese ich den ersten Satz, dann den zweiten, dritten Satz u. s. w. bis zum letzten. — Was machst du, wenn du deine Lektion kannst? — Ich sage sie meinem Vater oder meiner Mutter her, dann schlage ich das Buch zu und stecke es in die Büchertasche. — Zu einem anderen Schüler gewandt, fragte nun der Lehrer: Hast du schon einen Brief geschrieben? — Ja. — Was machst du, wenn du einen Brief schreiben willst? — Ich nehme mir einen Stuhl, setze mich an den Tisch, dann nehme ich Papier, Briefpapier, Feder und Tinte. — Was thust du mit der Feder? — Ich tauche meine Feder in das Tintenfaſs. — Was schreibst du oben rechts? — Das Datum. — Was thust du, wenn der Brief fertig ist? — Ich schreibe meinen Namen darunter. Dann nehme ich einen Umschlag und stecke den Brief in den Umschlag. — Was schreibst du auf den Umschlag? — Die Adresse. — Bist du dann fertig? — Nein, es fehlt noch die Briefmarke. — Wie befestigt man die Briefmarke? — Ich klebe sie auf den Brief, dann werfe ich den Brief in den Kasten. — Ja, aber du hast vergessen, daſs man den Brief noch zukleben muſs. — Nachdem die erste halbe Stunde in dieser Weise vergangen war, wurde ein noch nicht gelesener Text aufgeschlagen, über Turenne, gelesen und übersetzt, woran sich ein deutsches Gespräch über das Gelesene schloſs. Zum Schluſs wurde von der ganzen Klasse gemeinsam ein deutsches Frühlingslied gesungen. Die Stunde verlief durchaus befriedigend, und zwar nicht nur unterrichtlich, sondern auch in Hinsicht auf die Disziplin. Das un-

[1]) Während die deutschen Lehrer an den Lyceen auch in den unteren Klassen meist Sie zu den Schülern sagen, wenn sie sich der deutschen Sprache bedienen, wurden hier die Schüler unbedenklich geduzt, was innerhalb des Deutschen jedenfalls natürlicher erscheint. Wenigstens müſste man hierin eine feste Regel befolgen. Ich erinnere mich, eine deutsche Stunde gehört zu haben, in der der Direktor, ein Elsässer, mit zugegen war und nach der Neigung französischer Direktoren gelegentlich mit eingriff in den Unterricht, in deutscher Sprache. Dabei redete er die Schüler bald mit du, bald mit Sie an.

gefragte Hereinreden und Durcheinanderreden, das in Frankreich so häufig ist, wurde in keiner Weise geduldet.

Bemerkenswert war auch eine deutsche Stunde, die ich im Anschlufs an die vorige in der Huitième hörte, bei Mlle Risler. Auch hier war Deutsch im wesentlichen die Umgangssprache. Es wurden zuerst einige deutsche Verse hergesagt und daran Fragen geknüpft, wie: Was ist hielten für ein Wort? Steht es in Vergangenheit oder Gegenwart? Ist es jetzt oder ist es vorbei? Also ist es —? Welches ist die Nennform? Wie nennt man Verba wie halten? Dann wurde das „braune Buch" aufgeschlagen und daraus ein Abschnitt gelesen und übersetzt. Hierauf folgte ein deutsches Gespräch über die an der Wand hängende Landkarte. Welches Land siehst du an der Karte? — Ich sehe die Karte von Amérique — Amerika. — Aus wieviel Teilen besteht Amerika? — Amerika besteht aus zwei Teilen. — Wie heifsen diese zwei Teile? — Sie heifsen Nordamerika und Südamerika. — Wer kann mir die Ozeane, die Meere nennen, die Amerika begrenzen? — Im Westen der Stille Ozean und im Osten der Atlantische. — Welches Meer ist im Norden von Amerika? — Das ist das nördliche Eismeer. — Giebt es auch ein südliches Eismeer? — Ja, das südliche Eismeer ist am Südpol. — Wie heifst das Land im Norden von Amerika? — Das ist Grönland. — Was heifst das? — Grönland heifst grünes Land. — Ist das ein deutsches Wort? — Nein, es ist ein dänisches Wort. — Warum heifst das Land grünes Land? — Da die Schüler hierauf nicht gleich die richtige Antwort brachten, so erklärte die Lehrerin selbst: Die Schiffer, die das Land entdeckten, kamen wahrscheinlich aus dem Eismeer, und da sie einige grüne Stellen an der Küste fanden, so nannten sie das Land Grönland. Ist es eine Insel? — Man weifs nicht, ob es eine Insel oder eine Halbinsel ist, weil Eisen (korrigiert von der Lehrerin zu) Eis da ist, auf die (korrigiert zu) der Erde und auf das (korrigiert zu) dem Wasser. Hierauf folgten einige Rechenübungen. Die Lehrerin sagte: Ich denke mir eine Zahl, davon die Hälfte, die Zahl weniger 2, gleich 12, welches ist die Zahl? — Du[1]) hast dir gedenkt (korrigiert zu) gedacht: 28. Hierauf wurde ein Schüler an die Tafel gerufen, die rechts von den Schülern angebracht war, in der ganzen Länge der Bänke, und mufste mehrere Zahlen anschreiben, die ihm ein anderer diktierte:

83
3228
234
500
5555

Ein anderer kam dann vor und addierte die Zahlen zu 9600. Hierauf stellte die Lehrerin folgende mündliche Aufgabe: $3+7+5+4+10-9\times 2+20$ —

---

1) Die Lehrerin sagte mir, dafs sie sich von den Schülern der unteren Klasse mit Du anreden läfst, weil das sprachlich viel einfacher ist.

die Hälfte, — die Hälfte, davon $\frac{1}{3}$, wieviel ist das? Drei Schüler von den 15 hoben die Hand, und einer sagte richtig 5. Jetzt öffnete die Lehrerin eine Schachtel mit hölzernen Tieren und nahm zunächst einen Esel heraus: Was ist das? — Das ist ein Esel. — Was ist der Esel? — Der Esel ist ein vierfüfsiges Tier. — Was ist er noch? — Der Esel ist ein Haustier. — An was erkennt man einen Esel? — Weil er hat grofse Ohren (korrigiert: weil er grofse Ohren hat). — Daher heifst man ihn auch? — Langohr. — Was hat der Esel noch? — Der Esel hat einen kleinen Schwanz. — Die Lehrerin nahm nun einen Hirsch aus der Schachtel: Was ist das für ein Tier? — Das ist ein Hirsch. — Ist das auch ein Haustier? — Nein, der Hirsch lebt im Walde. — Wie sieht er aus? — Der Hirsch hat kurze Ohren, einen kurzen Schwanz, lange Beine, sie sind dünn. — Ein anderer fügte hinzu: Der Hirsch hat Holz auf dem Kopfe, was von anderer Seite berichtigt wurde zu: Geweih. — Wer kann mir etwas vom Geweih erzählen? — Das Geweih ist aus Horn. — Bleibt es immer auf dem Kopfe? — Nein, es fällt jedes Jahr ab und wächst wieder. — Ein anderer: Die Zahl der Zacken zeigt die Jahre an. — Ist der Hirsch nützlich? — Er ist nützlich, aber auch nicht nützlich. — Die Lehrerin drückt das in angemessener Form aus. — Was thut der Hirsch, wenn er schnell laufen will? — Er legt sein Geweih auf den Rücken. — Ja, damit er nicht an den Zweigen der Bäume hängen bleibt. — Welches sind die Feinde des Hirsches? — Der Förster und die Hunde. — Weiter nahm die Lehrerin eine Ente aus der Schachtel und fragte: Was ist das? — Das ist ein Vogel. — Was für ein Vogel? — Eine Ente. — Lebt dieser Vogel im Walde? — Nein, er lebt im Wasser. — Was frifst er? — Er frifst Fische und Insekten. — Giebt es auch wilde Enten? — Ja, es giebt auch wilde Enten. — Was macht man mit ihnen? — Man schiefst sie. — Was giebt uns die Ente? — Die Ente giebt uns Eier und Federn. — Hierauf nahm die Lehrerin eine Schachtel zur Hand, die eine Reihe Papptäfelchen mit buntgemalten Blumen enthielt. Sie zeigte die Täfelchen der Reihe nach und fragte dabei allemal: Was ist das? worauf die Klasse im Chor den Namen der betreffenden Blume angab: Das ist die Alpenrose — der Flieder — das Schneeglöckchen — die Hyazinthe — die Tulpe u. s. w. — Aus was bestehen die Blumen? — Ein Schüler gab die einzelnen Teile an, verwechselte aber Wurst mit Wurzel. — Ferner wurden ein paar deutsche Lieder gesungen; zuerst „Im Wald und auf der Heide“, was nicht ganz harmonisch ausfiel, sodafs die Lehrerin bei dem zweiten Liede, „die gold'ne Abendsonne“ nur die fünf besten Schüler singen liefs, während sie selbst begleitete. Beschlossen wurde die Lektion durch ein Ratespiel: Wer will sich etwas denken? — Ich habe mir ein Ding gedacht. — Ratet einmal! — Ist es rot? — Nein. — Ist es im Tierreiche? — Nein. — Ist es in der Klasse? — Ja. — Ist es ein Ding oder eine Person? — Ein Ding. — Ist es schwarz? — Nein. — Ist es auf dem Schranke? — Nein. — Ist es aus Holz? — Ja. — Hängt es an der Wand? — Nein. — Hier schlug die Glocke, ohne dafs das

gedachte Ding gefunden worden wäre, und der Schüler selbst, der sich das Ding gedacht, mufste angeben, dafs er den Federhalter gemeint habe.

Unmittelbar darauf hatte ich Gelegenheit, Mademoiselle Risler noch eine Stunde Deutsch in der Neuvième geben zu hören. Auch hier wurde im Verkehr mit der Klasse die deutsche Sprache angewandt. Das Verfahren war in den Grundzügen nicht verschieden von dem, was ich in der vorigen Klasse beobachtet hatte, da aber doch manche neue Züge darin vorkamen, so möge es der Vollständigkeit halber hier beschrieben werden: Was habt ihr in der Geographie gelernt? — Die Alpen. — Wo sind die Alpen? — In der Schweiz. — Ihr wart noch nicht in der Schweiz, aber wer von euch war denn am Meere? — Mehrere Schüler hoben die Hand. — Was habt Ihr denn da gefunden? — Muscheln. — Was ist eine Muschel? — Das Haus eines Tieres. — Die Lehrerin holte aus einer Schachtel eine Muschel hervor und fragte: Ist das Tier noch in der Muschel? — Nein, es ist nicht mehr in der Muschel. — Welche Tiere leben auch im Wasser? — Die Fische. — Haben die Fische Beine? — Nein, die Fische haben Flossen. — Die Lehrerin nimmt ein Schaf aus der Schachtel: Was ist das? — Das ist ein Schaf. — Was kannst du mir vom Schaf erzählen? — Das Schaf hat vier Beine. — Wie heifsen die Tiere, die vier Beine haben? — Vierfüfsler. — Was hat das Schaf auf dem Rücken? — Wolle. — Was hat es unter der Wolle? — Haut. — Was hat es unter der Haut? — Unter der Haut hat es Fleisch, Blut und Knochen. — Ist das Schaf nützlich? — Ja. — Was giebt uns das Schaf? — Horn, Wolle, Fleisch, Haut, Leder. — Hast du Leder an dir? — Ja, an den Schuhen. — Was ist in der Klasse aus Leder? — Die Schultaschen. — Was ist aus Holz in der Klasse? — Die Bänke, das Pult. — Was ist an der Wand hinter mir? — Ich sehe eine Tafel. — Aus was ist die Tafel? — Aus Schiefer. — Was ist noch an der Wand? — Eine Karte, ein Kalender. — Was steht auf dem Kalender? — 15. Februar. — Warum steht das da? — Weil es heute der 15. Februar ist. — Was siehst du noch an der Wand? — Zwei Papiere. — Sind sie angeklebt? — Nein, sie sind genagelt. — Was steht auf dem Papiere? — Die Prüfungen, und die Tage. — Du meinst den Stundenplan. Was lernst du in der Schule? — Geographie, Recitation, Lesen, Schreiben, Geschichte, Singen. — Was lernt ihr in der Geschichte? — Jupiter, Juno, Apollo. — Was weifst du von Jupiter? — Jupiter ist der Vater der Götter. — Ist nicht ein Vogel zu seinen Füfsen? — Ja, der Adler. — Was ist noch an der Wand? — Der Hut. — Wie ist der Hut? — Der Hut ist schwarz. — Was ist noch an der Wand? — Ein Thermometer. — Was haben wir gebaut? — Ein Haus. — Was bin ich? — Du bist der Eigentümer. — Was habe ich zu dem Baumeister gesagt? — Du hast zu dem Baumeister gesagt, er solle ein Haus bauen. — Bist du der Baumeister? — Ja, ich bin der Baumeister. — Hast du den Plan gemacht? — Ja, ich habe den Plan gemacht. — Was ist N.? — N. ist der Unternehmer. — Was thut er? — Er soll die Arbeiter auf den Platz schicken. — Welche Ar-

beiter kommen zuerst? — Die Erdarbeiter. — Wer kommt dann? — Dann kommt der Fuhrmann. — Dann? — Dann die Maurer. — Was macht der Maurer? — Der Maurer macht die Mauern. — Wer kommt dann? — Der Steinhauer. — Was für Werkzeuge hat er? — Er hat einen Hammer. — Was hat der Maurer? — Der Maurer hat eine Kelle. — Das heifst? — Une truelle. — Was hat er noch? — Einen Eimer, ein Metermafs, ein Senkblei. — Nun sagt mir ein jeder, was er für ein Arbeiter ist. — Ich bin ein Steinhauer — ein Maurer — ein Ofenmacher — ein Glaser — ein Erdarbeiter — ein Dachdecker — ein Zimmermann — ein Schmied — ein Tischler — ein Giefser — ein Bleiarbeiter — ein Maler — ein Gärtner. — Spielen wir nun einmal: der Eigentümer hat seine Schlüssel verloren. Hat sie der Maurer? — Der den Maurer darstellende Schüler: Der Maurer hat sie nicht, der Steinhauer hat sie. — Der den Steinhauer darstellende Schüler: Der Steinhauer hat sie nicht, der Fuhrmann hat sie, und so durch alle Gewerke; bei dem letzten sagte die Lehrerin: Der Dachdecker behält sie. Es wurden nun verschiedene Papptäfelchen vorgenommen, auf denen Blumen farbig dargestellt waren, und darüber Fragen gestellt. Den Schlufs bildeten Rätselfragen: Der arme Tropf hat einen Hut, aber keinen Kopf, nur einen Fufs, aber keinen Schuh. — Der Pilz. — Welche Uhr hat keine Räder? — Die Sonnenuhr. — Welche Schuhe sind nicht von Leder? — Holzschuhe. — Welches Fafs hat keinen Reif? — Das Tintenfafs. — Welches Haus hat kein Dach? — Das Schneckenhaus.

Das Können der Schüler machte auch hier einen sehr tüchtigen Eindruck. Natürlich kamen die Antworten nicht immer sofort so glatt zum Vorschein, wie sie hier stehen, sondern es war hier und da eine kleine Nachhilfe nötig, gleichwohl waren die Leistungen der Klasse sehr anerkennenswert. Ein paar Tage darauf hörte ich ebenfalls bei Mlle Risler eine deutsche Stunde in der vereinigten Dixième und Neuvième. Die Stunde, die wiederum manches aufwies, was mir in den vorhergehenden nicht entgegengetreten war, und namentlich das Anschauungsprinzip stark betonte, verlief etwa wie folgt: Zunächst wurden die Schüler aufgefordert, deutsche Sprichwörter anzusagen, und man hörte eine stattliche Zahl zu Tage fördern: Salz und Brot macht Wangen rot — Ein Mann, ein Wort — Wer A sagt, mufs auch B sagen — Morgenstunde hat Gold im Munde — Morgen, morgen, nur nicht heute, sprechen alle trägen Leute u. s. w. Hierauf wurde der „Struwelpeter“ zur Hand genommen. Die meisten Schüler besafsen das Bilderbuch, da die Lehrerin ihnen empfohlen hatte, es sich zu Weihnachten bescheren zu lassen. Welche Geschichte wollen wir lesen? fragte sie. Verschiedene Vorschläge wurden aus der Klasse heraus laut, und man einigte sich schliefslich auf den Wilden Jäger. Nachdem der Anfang der Geschichte gelesen worden war, machte die Lehrerin die den Text begleitenden Bilder zum Gegenstande eines Gespräches. — Erkläre mir, was du auf dem Bilde siehst. — Ich sehe einen Hasen. — Wo sitzt er? — Er sitzt in den Blättern. — Sind die Blätter klein oder grofs? — Sie sind grofs. — Ja, er

sitzt in einem kleinen Blätterhause. Was macht er? — Er macht eine lange Nase. — Wem macht er die lange Nase? — Dem Jägersmann. — Sieht ihn der Jägersmann? — Nein. — Was hat der Jäger auf dem Kopfe? — Der Jäger hat eine .. casquette auf dem Kopfe. — Die Lehrerin setzte hier: Mütze, Kappe ein. — Wie ist die Kappe? — Lila. — Was steckt an der Kappe? — Eine Feder. — Wie ist die Feder? — Die Feder ist grün. — Was hat der Jäger auf der Nase? — Der Jäger hat auf der Nase .. eine Brille. — Aus was ist die Brille? — Da die Antwort hier auf sich warten liefs, so sagte die Lehrerin selbst die Antwort auf französisch, und der Schüler übersetzte danach: Die Brille ist aus Glas und aus Metall. — Wer kann mir noch etwas vom Jäger sagen? — Der Jäger läuft ... der Jäger hat eine lange Nase ... der Jäger hat ein Schiefsgewehr. — Wird er viel schiefsen? — Schüler, lachend: Nein. — Ein anderer: Der Jäger hat ein Pulverhorn. — Wo hängt es? — An der Seite. — Ein anderer: Der Jäger hat einen Ranzen ... der Jäger hat Gamaschen. — Wie sind sie? — Sie sind gelb, aus Leder. — Was seht ihr auf dem zweiten Bilde? — Der Jäger legt sich. — Wohin legt er sich? — In das grüne Gras. — Was sehen wir weiter rechts? — Das sind Berge. — Hierauf schlug man die Geschichte vom Daumenlutscher auf. L.: Versuche einmal zu erzählen, was du siehst. — Ich sehe Konrad. Konrad ist ein Knabe. Konrad steckt den Daumen in den Mund. — Was sagt die Mama? — Mama sagt: Ich gehe fort. Lutsche nicht am Daumen. — Nun wurde der „Struwelpeter“ beiseite gelegt und ein Schüler aufgefordert, das Wandbild vorzubringen, das den Winter darstellt. Er befestigte es vorn neben dem Katheder und erhielt dann einen langen Stab in die Hand, mit der Weisung, das Bild deutsch zu erklären. Sch.: Ich sehe einen Bettelmann, er ist arm. Ich sehe seine Tochter. — Sage nicht immer: ich sehe. — Der Bettelmann ist alt, er hat einen Hut in der Hand. Sein Rock ist zerrissen. Seine Schuhe sind auch zerrissen. Ich sehe einen Schneemann. — Wer hat ihn gemacht? — Die Knaben haben ihn gemacht. Der Schneemann ist weifs, seine Augen sind aus Kohle. — Wie sind die Kohlen? — Schwarz. — Hierauf wurde ein anderer Knabe vor das Bild gestellt: Was siehst du? — Ich sehe ein Pferd. Das Pferd ist braun. — Wie heifst ein weifses Pferd? — Ein weifses Pferd heifst ein Schimmel. — Ist das ein Schimmel? — Nein, das ist ein Fuchs. — Was zieht das Pferd? — Das Pferd zieht einen Schlitten. — Jetzt lafst euch einmal eine kleine Geschichte erzählen: Mein Bruder war vor einigen Tagen im Schwarzwalde. Da hat er eine Schlittenpartie gemacht. Er safs in einem grofsen Schlitten; in den Bergen, und überall war Schnee. Die Tannen waren ganz weifs. Der Boden war auch weifs, die Männer waren in grofse Decken gehüllt, der Kutscher hatte einen Pelzmantel, eine Pelzmütze und Pelzhandschuhe. Mein Bruder sagte: Es war sehr schön. — Doch nun zum Bilde zurück! Wer sitzt im Schlitten? — Zwei Personen, eine Dame und ein Herr. — Was hat der Kutscher in der Hand? — Die Zügel. — Was ist das? — Ein Haus. — Was ist das? —

Eine Scheune. — Wie heifst der Mann in der Scheune? — Der Mann ist ein Drescher? — Was hat er in der Hand? — Der Drescher hat einen Flegel in der Hand. — Was heifst Flegel auf Französisch? — Fléau. — Was ist das, ein Flegel? — Ein Flegel ist ein Stock mit einem anderen Stock, verbunden mit einem Stück Leder. — Was macht man in der Scheune? — Man drischt in der Scheune? — Drischt man Korn immer mit dem Flegel? — Nein, auch mit Maschinen. — Mein Grofsvater hat eine Dreschmaschine. — Woraus ist sie? — Aus Eisen. — Was für Vögel sieht man auf dem Bilde? — Raben, Spatzen, einen Hahn und Tauben. — Sieht man auch einen Storch? — Nein, die Störche sind fort nach Afrika gegangen. — Sieht man auch Schwalben? — Nein, die Schwalben sind auch fort. — Auf welchem anderen Bilde sieht man Schwalben? — Auf dem Sommerbilde. — Weiter zeigte die Lehrerin das Bild eines Bauern und fragte: Was ist das? — Der Vater. — Ist der Vater aus der Stadt? — Nein, er ist vom Lande. — Wie heifsen die Leute vom Lande? — Bauern. — Was hat dieser Mann? — Er hat einen Hut. — Wieviel Personen sind in der Familie? — Vier Personen: der Vater, die Mutter, die Tochter und der Sohn. — Hat der Bauer auch Gänse? — Ja, er hat Gänse. — Wer hütet die Gänse? — Paul hütet die Gänse. — Hat Paul die Gänse gut gehütet? — Nein, er hat geschlafen. — Wer ist da gekommen? — Der Fuchs ist gekommen und hat die Gans gestohlen. — Schliefslich wurde noch eine Partie Lotto gespielt. Ein Schüler mufste die Karten verteilen und ein anderer die Steine. L.: Ich fange an: Feuer. — Sch.: Feuer Nr. 35. — L.: Trauben. — Sch.: Trauben Nr. 87. — L.: Wohnhaus. — Sch.: Wohnhaus Nr. 89 u. s. w. Allemal der Schüler, der auf seiner Karte den aufgerufenen Gegenstand hatte, mufste ihn angeben und die Nummer dazu. Um ½10 wurde das Spiel geschlossen, und zwei Schüler, die je eine ganze Linie besetzt hatten, mufsten vorkommen, um mit je einem Stückchen Chokolade belohnt zu werden. Gar zu gern hätten die Schüler das Lotto, das ihnen grofses Vergnügen zu machen schien, noch weiter gespielt, doch die Lehrerin schlofs und liefs Karten und Steine wieder von zwei Schülern einsammeln.

Hier möge auch ein Wort über die Verbreitung der Anschauungsmethode in Frankreich gesagt sein, die schon in einigen der beschriebenen Stunden mit angewandt wurde. Nach meinen persönlichen Erfahrungen sind die Anhänger derselben zur Zeit noch nicht sehr zahlreich. Allerdings schreibt die Lehrordnung für die höheren Töchterschulen von 1882 für die unterste Klasse, die Classe de Première Année, u. a. vor: „Conversations au moyen des tableaux habituellement employés pour les leçons de choses“, aber thatsächlich habe ich derartige Bilder in diesen Schulen nirgends verwendet gesehen, obwohl ich an fünf verschiedenen Töchterschulen Gelegenheit hatte, den neusprachlichen Unterricht gerade auf dieser Stufe kennen zu lernen. An einzelnen Stellen mögen ja Bilder für fremdsprachliche Zwecke in Gebrauch sein; so wurde mir

z. B. mitgeteilt, dafs Mlle Graff in Lyon Bilder von Früchten und Blumen in der fremden Sprache erklärt und damit die Schülerinnen zum Sprechen bringt, und kurz vor meiner Abreise von Paris erfuhr ich, dafs Mlle Soult am Lycée Fénelon im englischen Elementarunterrichte Anschauungsbilder verwendet. Doch scheint das Verfahren bis jetzt noch nicht eine allgemeine Verbreitung und einen methodischen Ausbau erfahren zu haben. Und was die Gymnasien anlangt, so weisen wohl die Instruktionen von 1890 gelegentlich darauf hin, dafs man auf der Elementarstufe Anschauungsbilder verwenden könne, doch ist die Methode auch an diesen Schulen bisher noch sehr wenig gepflegt worden. Gewisse Ansätze dazu liegen in der Litteratur vor. Ein Versuch in der Richtung ist z. B. das deutsche Elementarbuch von Pey und Grandjean (La langue allemande enseignée par les images, 5e éd. Paris, Delagrave, 1893) und das nach ähnlichem Plane angelegte englische Elementarbuch von E. Chasles (3e éd. Paris, Delagrave, 1891), das ich gelegentlich auf meiner Wanderfahrt in den Händen der Schüler gefunden habe. Diese Methodiker geben eine grofse Reihe von bekannten Hauptwörtern des Deutschen oder Englischen nicht durch die französische Bedeutung, sondern durch kleine in den Text gedruckte Bildchen, und in den deutschen bezw. englischen Sätzen, die sie geben, ersetzen sie dann allemal das betr. Hauptwort durch das Bildchen. So findet man z. B. bei Pey und Grandjean die gesperrt gedruckten Worte des folgenden Textes durch Bildchen ersetzt:

„Ein Knabe, der zu dem Lehrer[1]) ging, sah unterwegs schöne Birnen, welche an einem Baume hingen. Er legte Buch und Mütze auf das Gras und wollte hinaufklettern. Aber er rutschte aus, fiel und beschädigte sich stark die Nase. Indessen hatte ein Hund die Mütze und das Buch beschmutzt, und der naschhafte Knabe wurde noch obendrein von dem Lehrer ausgezankt.“

In seinem Vorworte sagt Pey, der als Erfinder dieses Verfahrens gilt: „En ornant ce livre de nombreuses vignettes, nous nous sommes proposé un but plus sérieux que de flatter les regards des enfants; nous avons fait ce qui dépendait de nous pour que ces dessins devinssent un moyen efficace d'enseignement. Introduites dans le texte même, et y remplaçant les noms des choses qu'elles figurent, nos images seront, nous l'espérons, un fécond stimulant pour l'intelligence et la mémoire. Elles accoutumeront l'enfant, quand il se trouvera en présence d'un objet, à le nommer tout de suite en allemand, sans avoir besoin de songer d'abord au mot français; ce qui sera un acheminement, bien modeste sans doute encore, mais réel, vers un but que nous nous proposons tous, sans nous flatter de l'atteindre, à savoir d'habituer nos élèves à penser en allemand.“

1) Seltsamerweise ist in diesem Schulbuch der Lehrer mit einem Ochsenziemer in der Hand dargestellt! Man würde mit Unrecht daraus schliefsen, dafs die körperliche Strafe an französischen Schulen noch gepflegt wird. Sie ist durchaus verboten, auch in den Volksschulen, und zwar schon seit langer Zeit. Ich erinnere mich nur an eine einzige Schule, wo sie bei einem Lehrer noch vorkam, da allerdings so, dafs mir dabei der berühmte Häuberle in den Sinn kam (vgl. Raumer, Geschichte der Pädagogik 2, 241).

Es liegt ja unzweifelhaft eine Wahrheit in diesen Worten, und doch möchte ich nicht glauben, a priori und auch auf Grund der von mir gemachten Wahrnehmungen, dafs man bei Anwendung der so angelegten Bücher weit kommt. Es soll nicht weiter betont werden, dafs die so hergestellten Texte ein ganz wunderliches, rebusartiges Aussehen gewinnen, vielmehr dürfte besonders der Einwand zu erheben sein, dafs der Schüler dabei doch nur einzelne Worte lernt, und zwar nur Hauptworte, während die wahre Anschauungsmethode weit umfassender und ergiebiger ist. Eine ähnliche, unentwickelte Verwendung des Anschauungsverfahrens findet man in dem englischen Elementarbuche von Baret und dem deutschen von Halbwachs und Weber [1]). Diese geben den einzelnen Lektionen kleine Bildchen bei, deren Gegenstände oder Figuren etiquettenartig mit den ihnen entsprechenden fremdsprachlichen Worten versehen sind. Der wirkliche Gewinn dürfte auch hier kein sehr bedeutender sein.

Etwas weiter schon ging ein deutscher Lehrer, den ich am Gymnasium zu Avignon kennen lernte, M. Deyber. Er benutzte im deutschen Unterrichte der Classe préparatoire (22 Schüler) das Bohnysche Neue Bilderbuch (Efslingen, Schreiber), und zeigte der Klasse der Reihe nach verschiedene der bunten Bilder desselben, indem er sie gleichzeitig deutsch benannte. Die Klasse mufste allemal das Gehörte sofort im Chore nachsprechen. So hörte man, erst vom Lehrer, dann von der Klasse, unter gleichzeitigem Hinweis auf das entsprechende Bild: „Ein Soldat, zwei Soldaten, drei Soldaten, — ein Baum, zwei Bäume, drei Bäume, — ein Pferd, zwei Pferde, drei Pferde, — ein Schaf, zwei Schafe, drei Schafe, — Apfelbaum, Birnbaum, — die Mädchen sitzen, — die Mädchen laufen, — die Mädchen fallen. — Er fährt — er reitet." Hierauf zeigte der Lehrer in dem Bilderbuche verschiedene Farben, benannte sie deutsch und liefs die Worte sofort nachsprechen: rot, blau, gelb u. s. w. Ferner zeigte er noch verschiedene Körperteile und liefs von den Schülern die entsprechenden Namen sagen, was diese mit Vergnügen thaten. Schliefslich zeichnete er an die Wandtafel mit einigen Strichen einen Tisch, und darauf eine Flasche und ein Glas, um dann damit verschiedene Sprachübungen vorzunehmen.

Ein grofses Wandbild habe ich in staatlichen Gymnasien nur einmal verwenden sehen, in einer deutschen Stunde einer Neuvième des Lycée Lakanal bei Paris (13 Schüler), wo M. Wolfromm, der verdienstvolle Herausgeber der Revue de l'Enseignement des Langues vivantes, mit dem Hölzelschen Frühlingsbilde arbeitete. Wie derselbe mir mitteilte, hatte er es erst seit Januar 1896 in Gebrauch. Da dies, nach allem, was ich in Erfahrung gebracht, zur Zeit ein noch wenig in Frankreich geübtes Verfahren ist, so dürfte es angezeigt sein, meine Beobachtungen über die Stunde des M. Wolfromm hier mitzuteilen. Vorausgeschickt sei noch, dafs ich am 20. März d. J. in Lakanal war. Nach-

1) A. Baret, La Première Année d'Anglais, 7e éd. A. Colin et Cie, Paris, 1895. — G. Halbwachs et F. Weber, La Première Année d'Allemand. 13e éd. A. Colin et Cie, Paris, 1895.

dem der Lehrer das Frühlingslied: „Trarira! Bald ist der Frühling da!“ einleitungsweise von einem Schüler, dann von der ganzen Klasse im Chore hatte hersagen lassen, wobei er kräftig mit seinem Lineale den Takt schlug, liefs er zwei Schüler vor das hinter dem Katheder aufgehängte Wandbild treten. Beide bekamen ein Lineal in die Hand und hatten nun abwechselnd zu fragen und zu antworten, während der Lehrer beiseite trat und nur gelegentlich hier und da eingriff. Das deutsche Gespräch, das sich natürlich nur in einfachen Grenzen bewegte, ging etwa folgendermafsen vor sich: Was ist das? — Das ist die Magd. — Was ist das? — Das ist die Grofsmutter. — Was ist das? — Das ist der Vater u. s. w. Der Reihe nach kamen alle die verschiedenen Personen des Bildes dran. Ebenso wurden die verschiedenen Tiere herausgefragt, und dabei manchmal die Form: Was sind das? angewandt. Dann kamen Fragen wie: Wieviel Knaben sind auf dem Bilde? — Es sind zwei Knaben auf dem Bilde. — Wieviel Mädchen sind auf dem Bilde? — Es sind zwei Mädchen auf dem Bilde. — Wieviele Spatzen sind auf dem Bilde? — Es sind zwei Spatzen auf dem Bilde. — Wieviele Hunde sind auf dem Bilde? — Es ist ein Hund auf dem Bilde u. s. w. Diese Sprechübung ging ziemlich rasch und sehr korrekt vor sich. Zwei andere Schüler wurden hierauf vor das Bild gestellt und arbeiteten dasselbe noch einmal in ähnlicher Weise durch, auch mit Verwendung der Form: Wer ist das? Das anlautende h wurde dabei sehr energisch ausgesprochen, denn M. Wolfromm gehört zu den nicht sehr zahlreichen Lehrern des Deutschen, die den Kampf gegen die Neigung der Franzosen, anlautendes h verstummen zu lassen, nachdrücklich betreiben. Wieder zwei andere Schüler wurden zu einer ähnlichen Übung vorgerufen; bei ihnen hatte der Lehrer gelegentlich Formen wie H ente, H entchen zu unterdrücken, für Ente, Entchen. Bei zwei anderen Schülern hörte man im weiteren Verlauf Fragen wie: Was ist das Pferd? Was sind die Pferde? Was ist der Hund? Was sind die Hunde? und so fort alle die verschiedenen Tiere durch. Die Schüler wurden nun aufgefordert, über die Gegenstände des Bildes Fragen zu stellen, und auf die Frageform: Was ist das? erfolgten Antworten wie: Das ist ein Fenster — das ist eine Thüre — das ist ein Haus u. s. w. Hier griff der Lehrer selbst mit Erweiterungsfragen ein: Was ist der Tannenbaum? — Der Tannenbaum ist ein Waldbaum. — Was ist der Kirschbaum? — Der Kirschbaum ist ein Obstbaum. — Was ist der Nufsbaum? — Der Nufsbaum ist ein Obstbaum. — Was sind Kirschbäume? — Kirschbäume sind Obstbäume. — Was sind Apfelbäume? — Apfelbäume sind auch Obstbäume. — Was trägt der Kirschbaum? — Der Kirschbaum trägt Kirschen. — Was trägt der Nufsbaum? — Der Nufsbaum trägt Nüsse. — Was trägt der Apfelbaum? — Der Apfelbaum trägt Äpfel.

Soweit konnte ich diese Stunde verfolgen, die das Können der Schüler von sehr vorteilhafter Seite zeigte und mich in der Überzeugung bestärkte, dafs die Hölzelschen Bilder sich sehr wohl auch auf den Unterricht in der deut-

schen Sprache anwenden lassen, und dafs die Sprechfertigkeit der Schüler dabei wesentlich gefördert wird. Natürlich mufs das Verfahren entsprechend dem besonderen Charakter der deutschen Sprache dabei etwas anders sein als das, welches man in Deutschland bei dem französischen Unterricht einschlägt. M. Wolfromm machte selbst darauf aufmerksam, dafs er wegen der möglichen Verschiedenheit von Accusativ und Nominativ am Anfange dieses Unterrichts lieber vermeide, das Zeitwort zeigen zu gebrauchen, dafs er sich zunächst auf Frageformen beschränke, denen in der Antwort ein Nominativ entspreche. Noch manche andere Verschiedenheiten der Behandlung werden sich ergeben, wenn man auf die Sache näher eingeht. Der Beweis aber dürfte durch die obige Stunde wohl erbracht sein, dafs das Verfahren auch für die deutsche Sprache anwendbar ist, und M. Wolfromm hat sich durch seine Initiative ein Verdienst erworben. Gesprächsweise äufserte er zu mir, dafs die Anschauungsmethode sich besonders für die unteren Klassen empfehle, am Gymnasium also besonders für die Neuvième, Huitième und Septième. Das ist gewifs richtig, einmal, weil die Methode gerade der Natur des Kindes entspricht, wie kaum eine andere, und sodann, weil die genannten Klassen mit ihrem reichlichen Zeitansatze von 4 wöchentlichen Stunden neusprachlichen Unterrichtes ein besonders günstiges Feld für Verwendung der Methode bieten. Man kann nur wünschen, dafs weitere Versuche in der Richtung gemacht werden, und dafs aus diesen Versuchen heraus eine vollständige methodische Behandlung der Hölzelschen Wandbilder für die Zwecke des deutschen Sprachunterrichts erwächst. Der französische Pädagog, der mit einem entsprechenden deutschen Elementarbuche hervorträte, würde dem Unterrichte einen wichtigen Dienst leisten [1]).

Wenn die Anschauungsmethode auf Grund der Hölzelschen oder ähnlicher Wandbilder für das Deutsche möglich ist, so ist sie natürlich auf das Englische erst recht anwendbar, und man würde auf diesem Gebiete sicher sehr erfolgreich arbeiten können. Man kann den Lehrern der englischen Sprache in Frankreich nicht genug empfehlen, diese Bahn zu betreten. Ein Versuch hier ist nicht nur wegen der aufserordentlichen Formeneinfachheit des Englischen verlockend, sondern auch deshalb, weil es in Deutschand hierfür bereits eine Reihe sehr praktischer Unterrichtsmittel giebt. Für den deutschen Unterricht ist eine methodische Behandlung der Wandbilder erst zu schaffen, für das Englische liegt sie bereits in mehrfacher Gestalt vor, und die französischen Kollegen, die sich dafür interessieren, würden, ohne doch in ihrer Selbständigkeit gehindert zu sein, von vornherein eine geeignete Anlehnung finden [2]).

---

[1]) Nach einer mir gewordenen Mitteilung ist Prof. Ellès in Angers neuerdings mit der Herstellung von Anschauungsbildern für den deutschen Sprachunterricht beschäftigt, in Anschlufs an Bosserts Vocabulaire.

[2]) Vgl. die Litteratur hierüber in des Verfassers Schrift: Die Anschauungsmethode im neusprachlichen Unterricht. Wien, Hölzel, 1895.

Nicht mit Stillschweigen darf hier das Programm einer Gesellschaft übergangen werden, die zwar im Auslande viel mehr bekannt ist und gewürdigt wird als in Frankreich selbst, die aber doch in Frankreich entstanden ist und dort ihren Sitz hat, ich meine die Association phonétique des professeurs de langues vivantes, seit 1886 bestehend, deren Seele M. Paul Passy ist. Als Organ dieser Gesellschaft dient die in Lautschrift gedruckte Monatszeitschrift Le Maître Phonétique. Ihr Programm vertritt die direkte Sprachmethode in Verbindung mit Phonetik und enthält die folgenden Punkte, die in ausgeprägtem Gegensatze zu dem neusprachlichen Unterrichtsbetriebe stehen, wie er durchschnittlich in Frankreich zur Zeit beschaffen ist:

1. Ce qu'il faut étudier d'abord dans une langue étrangère, ce n'est pas le langage plus ou moins archaïque de la littérature, mais le langage parlé de tous les jours.

2. Le premier soin du maître doit être de rendre parfaitement familiers aux élèves les sons de la langue étrangère. Dans ce but il se servira d'une transcription phonétique, qui sera employée à l'exclusion de l'orthographe traditionnelle pendant la première partie du cours.

3. En second lieu, le maître fera étudier les phrases et les tournures idiomatiques les plus usuelles de la langue étrangère. Pour cela il fera étudier des textes suivis, dialogues, descriptions et récits, aussi faciles, aussi naturels et aussi intéressants que possible.

4. Il enseignera d'abord la grammaire inductivement, comme corollaire et généralisation des faits observés pendant la lecture; une étude plus systématique sera réservée pour la fin.

5. Autant que possible il rattachera les expressions de la langue étrangère directement aux idées ou à d'autres expressions de la même langue, non à celles de la langue maternelle. Toutes les fois qu'il le pourra, il remplacera donc la traduction par des leçons de choses, des leçons sur des images et des explications données dans la langue étrangère.

6. Quand plus tard il donnera aux élèves des devoirs écrits à faire, ce seront d'abord des reproductions de textes déjà lus et expliqués, puis des récits faits par lui-même de vive voix; ensuite viendront des rédactions libres; les versions et les thèmes seront gardés pour la fin.

Man kann nicht leugnen, und M. Paul Passy selbst giebt es zu, daſs die Gesellschaft das phonetische Element mit einer gewissen Einseitigkeit und Ausschlieſslichkeit betont und darüber die anderen Teile ihres Programms in den Hintergrund treten läſst. Wenn man im praktischen Unterrichte so verfahren wollte, würden die Ergebnisse kaum sehr bedeutend sein. Vielleicht ist gerade diese Einseitigkeit ein Grund, warum die Gesellschaft in Frankreich selbst verhältnismäſsig wenig Anklang gefunden hat [1]). So viel ich auch mit französischen

[1]) Nicht uninteressant ist die Verteilung der Mitglieder der Association phonétique

Neuphilologen verkehrt und mich über die in das neusprachliche Gebiet einschlagenden Dinge erkundigt habe, niemals habe ich irgendwo in Frankreich von der Association phonétique sprechen hören, und wenn ich selbst darauf die Rede brachte, wuſste man mir keine Auskunft darüber zu geben. M. Paul Passy hat sich durch Gründung dieser Gesellschaft ohne Frage ein Verdienst erworben, aber zur Zeit scheint der Prophet im eigenen Vaterlande noch nicht viel zu gelten.

Daſs sich die direkte Methode auf dem Gebiete des Mittelschulunterrichts nur langsam Bahn bricht, kann im Grunde keinen Kenner französischer Verhältnisse befremden. Hier sind die Hindernisse noch zu groſs. Es verdient aber hervorgehoben zu werden, daſs Frankreich wenigstens auſserhalb dieses Rahmens zwei namhafte und ziemlich radikal vorgehende Richtungen der direkten Methode hervorgebracht hat, die bereits in das Stadium der praktischen Anwendung getreten sind. Ich meine die Richtungen, die sich an die Namen Gouin und Carré knüpfen.

Während die Carrésche Methode bisher auſserhalb Frankreichs nur wenig beachtet worden ist, hat die Gouinsche Methode in neuerer Zeit ganz auſserordentliches Aufsehen erregt und ist nicht nur von ihrem Erfinder, sondern auch auf manchen anderen Seiten als etwas Epochemachendes, als der Beginn einer neuen Zeit im Sprachunterrichte gepriesen worden. Hat doch auch der Pariser Gemeinderat eine besondere Schule für die Anwendung derselben gegründet.

Ehe ich auf die in dieser Schule gemachten Wahrnehmungen näher eingehe, sei die Gouinsche Methode selbst ihren Hauptzügen nach kurz dargestellt; denn als allgemein bekannt darf dieselbe auch jetzt noch keineswegs gelten. Habe ich doch selbst in Paris eine Reihe Neuphilologen getroffen, denen das Dasein dieser mitten im lateinischen Viertel (Rue Saint-Jacques No. 250) gelegenen Schule völlig unbekannt war, ja die sogar von der Methode selbst noch nie etwas erfahren hatten.

Die Methode Gouin weist manche Berührungspunkte mit anderen in neuerer Zeit aufgekommenen Methoden auf, deckt sich aber doch mit keiner derselben und muſs als eine durchaus eigenartige Geistesarbeit angesehen werden. Sie lehnt sich an die natürliche Art und Weise an, wie das Kind seine Muttersprache lernt, insofern sie nur konkretes Sprachmaterial giebt und dieses nur in Sätzen bietet, auf der Grundlage des als die Seele des Satzes, als das eigentliche Hauptwort betrachteten Verbums, niemals in zusammenhangslosen Worten, die als Abstraktionen, wie Gouin meint, vom Geiste des Kindes nicht verarbeitet werden können, und weiterhin insofern sie das Ohr als das Hauptwerkzeug des

---

auf die verschiedenen Länder. Es stellte im Januar 1896 Deutschland 202 Mitglieder, Schweden 92, Dänemark 78, Frankreich 71 (darunter eine ziemliche Reihe exotischer Namen), England 54, Finnland 39, Vereinigte Staaten von Amerika 39, Österreich-Ungarn 36, Norwegen 27, Chile 27, Kanada 17, Holland 14, Schweiz 10, Portugal 10, Ruſsland 9, Spanien 6, Belgien 5, Italien 2, Luxemburg 2, Island 2, Brasilien 1, Kongo 1, zusammen 744.

Lernvorganges betrachtet. Zwei Punkte aber sind für die Methode in ganz besonderem Mafse bezeichnend. Einmal die Verteilung des zu bewältigenden Sprachstoffes auf Satzketten, von denen jede einzelne eine logisch-chronologische Einheit bildet, worin alle einzelnen Glieder eine notwendige, feste Stellung haben, die, von dem ersten abgesehen, bestimmt wird durch das Vorausgehende und selbst wieder Voraussetzung wird für das Folgende. Jede dieser Satzketten enthält ungefähr 25 Sätze, etwa 50 dieser Übungsstücke bilden eine Serie, ein Dutzend etwa solcher Einzelserien bilden eine Generalserie, und ein halbes Dutzend etwa von Generalserien erschöpfen das gesamte konkrete Sprachmaterial. Gouin selbst hat die Serien des häuslichen und des ländlichen Lebens für Französisch, Deutsch und Englisch bearbeitet und herausgegeben. Um eine deutliche Vorstellung von der Anlage dieser Reihen zu geben, seien hier einige derselben mitgeteilt, und zwar zunächst eine ganz einfache, die, um mit Gouin selbst zu sprechen, als „Einweihungsübung der Lehrart“ dienen kann [1]).

Eins der einfachsten Übungsstücke bei Gouin, das des Schreitens, lautet folgendermafsen:

Ich hebe das rechte Bein auf,
Ich strecke das rechte Bein vor,
Ich setze den rechten Fufs nieder,
Ich mache so einen Schritt.

Ich hebe das linke Bein auf,
Ich strecke das linke Bein vor,
Ich setze den linken Fufs nieder,
Ich mache so einen andern Schritt.

Ich mache so einen, zwei, drei, vier Schritte u. s. w.

Das sind gewifs triviale Sätze, aber man mufs zugeben, dafs sie alle in innerem Zusammenhange stehen und ein Ganzes bilden. Und nicht minder ist das der Fall in den reicher und voller entwickelten Übungsstücken, von denen hier als Probe ein Abschnitt über den Schäfer mitgeteilt sein mag, der betitelt ist: Der Schäfer bereitet sich zum Mittagessen vor. Es heifst darin:

Der Schäfer hat Hunger,
Er schaut sich um,
Er sieht sich nach einem guten Platze um,
Er entdeckt eine schattige Buche,

---

1) Dieser deutsche Ausdruck ist nicht besonders glücklich gewählt, wenn man auch versteht, was damit gemeint ist; überhaupt mufs man sagen, dafs das Deutsch der Gouinschen Serien erhebliche Mängel aufweist, und vor der Veröffentlichung entschieden von deutscher Hand hätte überarbeitet werden müssen. Es ist nicht nur durch zahlreiche, oft beharrlich wiederkehrende Druckfehler entstellt, sondern auch durch viele Gallicismen, Archaismen und auch wirkliche Sprachfehler, was immerhin Wunder nimmt vonseiten jemandes, der das Deutsche, neben dem Griechischen, als eine der leichtesten Sprachen Europas erklärt hat.

Er richtet seine Schritte nach der dicht belaubten Buche,
Er hält sich unter dieser Buche auf,
Wählt einen guten Platz,
und setzt sich auf den frischen grünen Rasen.

Er legt seinen Quersack vor sich hin,
öffnet den Quersack,
steckt die Hand in seinen Quersack,
nimmt sein Brot,
zieht das Brot aus dem Quersack,
legt das Brot auf das Gras.

Er thut die Hand wieder in den Sack,
holt einen Käse heraus,
und legt ihn auf das Gras,
er holt seine Kürbisflasche heraus,
und stellt sie auf das Gras,
er holt seinen Becher heraus,
und stellt ihn auf das Gras.
Er steckt die Hand in seine Tasche,
holt sein Messer heraus,
er macht sein Messer auf.

Auch hier hat man es mit einer Kette von Sätzen zu thun, deren Glieder alle miteinander in Zusammenhang stehen und daher, wie Gouin meint, mit besonderer Leichtigkeit verarbeitet und wieder hervorgebracht werden können. Der Unterricht besteht nun in der mündlichen Durcharbeitung dieser Ketten, wobei die Hauptthätigkeit dem Lehrer zufällt, der wohl den allgemeinen Inhalt einer durchzunehmenden Kette zuerst in der Muttersprache des Schülers ausdrücken kann, der aber dann sich durchaus der zu lernenden fremden Sprache bedient und dem Schüler höchstens durch Handbewegungen oder Geberden die Auffassung zu erleichtern sucht. Vom Schüler, und dies ist der zweite besonders eigenartige Zug der Methode, wird vor allem eine lebendige innere Anschauung verlangt, d. h. die Gabe, den jeweiligen, der Übung zugrunde liegenden Vorgang mit dem inneren Auge des Geistes zu schauen. Von der direkten Anschauung will Gouin nichts wissen, und ebenso wenig von der bildlichen, weil der Geist des Schülers dabei nicht wirklich thätig sei, weil er sich dabei nur empfangend, nur passiv verhalte und schliefslich infolge mehrfachen Beschauens desselben Gegenstandes oder Bildes das Interesse daran verliere [1]).

[1]) Daher hat Gouin folgerichtigerweise immer abgelehnt, seine Serien illustrieren zu lassen. „Das würde ganz gegen den Geist der Methode sein“, sagt er im Vorwort zu seinen Serien. „Wir verlangen, dafs das Kind sich selbst die Aufeinanderfolge der einzelnen Akte vorstellt, dafs es sie vor dem Auge seiner Einbildungskraft sich entrollen sieht, um unmittelbar und ohne Übersetzung die entsprechenden Sätze damit zu verbinden. Wie könnte man auch daran denken, die Menge der Bilder, die sich im Geiste des Kindes einander ablösen, durch Illustrationen dazu darzustellen? Und da es unmöglich ist, alles darzustellen, wie könnte man eine Auswahl treffen? Und wenn es

Was die Geschichte der Methode anlangt, so ist sie nicht weniger als 40 Jahre alt, denn bereits im Jahre 1856 wurde sie von dem damals 25jährigen François Gouin entdeckt, nach langen, fruchtlosen Bemühungen, der deutschen Sprache praktisch Herr zu werden, und nach langem Nachdenken über die Gesetze der Spracherlernung. Erst 1880 aber erschien das grofse Werk, in dem er seine Methode der Öffentlichkeit vorlegte, l'Art d'enseigner et d'étudier les langues, ein Buch von über 400 Seiten, das der Verfasser selbst, ein Idealist, den man jedenfalls bewundern mufs, mit eigener Hand gesetzt hatte, weil kein Verleger die Kosten der Veröffentlichung auf sich nehmen wollte. Lange Zeit fand das Buch wenig Beachtung in Frankreich, und aufserhalb Frankreichs blieb es so gut wie unbekannt. Dafs die deutschen Reformer der 80er Jahre von der Arbeit des französischen Methodikers gar keine Kenntnis besafsen [2]), darf wohl als ein charakteristisches Zeichen der geringen Fühlung angesehen werden, die zwischen der pädagogischen Welt Frankreichs und Deutschlands bis in neueste Zeit bestanden hat. Eigentümlicherweise mufste das Werk erst 1892 ins Englische übersetzt werden, ehe man in weiteren Kreisen anfing, sich mit der Methode Gouin zu beschäftigen. Günstig für die Verbreitung wirkte ein zu derselben Zeit von Mr. Stead in der vielgelesenen Review of Reviews veröffentlichter Aufsatz über die Methode, worin der Verfasser mitteilte, dafs er seine fünf Kinder von dem einen der Übersetzer des Originalwerkes auf Grund der Methode in der französischen Sprache unterrichten lasse. Nach genau sechsmonatlichem Unterrichte legten die Kinder Mr. Steads am 15. Dezember 1892 vor einem sechsgliedrigen Ausschusse eine eingehende Prüfung ab, über deren Ergebnis die Review of Reviews am 15. Januar 1893 aus der Feder Mr. Steads einen Aufsatz brachte, unter dem Titel: How to learn a language in six mouths. A royal road to foreign tongues. Auf die Einzelheiten der Prüfung kann hier nicht näher eingegangen werden, es genüge zu bemerken, dafs dieselbe dem Aufsatze Mr. Steads zufolge ein glänzendes Ergebnis zu Tage gefördert hat. Unter dem Eindrucke dieser Aufsehen erregenden Veröffentlichung beschlofs der Pariser Gemeinderat am 1. April 1893, eine besondere Schule für Anwendung der Methode Gouin zu gründen. Die Ausführung dieses Beschlusses zog sich jedoch infolge verschiedener Umstände bis Oktober 1894 hin, und auch dann konnte die Schule nicht, wie beabsichtigt gewesen, unter die Leitung Gouins gestellt werden, da dieser, tragisch genug, gerade in demselben Jahre von einem Schlaganfall heimgesucht wurde, zu dem sich

---

auch möglich wäre, so würden wir es dennoch nicht nur für überflüssig, sondern auch für schädlich halten."

[2]) Erst in neuester Zeit erschien R. Kron, Die Methode Gouin oder das Seriensystem in Theorie und Praxis auf Grund eines Lehrerbildungskursus, eigener sowie fremder Lehrversuche und Wahrnehmungen an öffentlichen Unterrichtsanstalten, unter Berücksichtigung der französischen und englischen Gouinlitteratur dargestellt. Marburg, Elwert, 1896. 164 S. gr. 8. (Zuerst veröffentlicht in der Zeitschrift: Die Neueren Sprachen, 1895.)

Stimmlähmung gesellte. Inzwischen war schon im Oktober 1893 in London die Central School of Languages gegründet worden, ebenfalls dazu bestimmt, die Grundsätze der Methode anzuwenden und ein Lehrerpersonal heranzuziehen, das imstande ist, danach zu arbeiten. Eine Reihe Schulen in England und Holland haben seitdem die Methode angenommen, und über die Erfolge hört man fast nur günstige Urteile.

Nach alledem sah ich mit einer gewissen begreiflichen Spannung dem Tage entgegen, wo ich in Paris selbst Gelegenheit haben würde, die Anwendung der Methode zu beobachten. Mein Interesse dafür war nicht eigentlich durch die Ergebnisse der mit Mr. Steads Kindern abgehaltenen Prüfung angeregt worden. Etwas so ganz Aufserordentliches vermag ich in dem Ausfalle beim besten Willen nicht zu finden. Denn, wohl gemerkt, es handelte sich dabei um das Ergebnis nicht eines öffentlichen, sondern eines privaten Unterrichts, und in dem einen Kursus waren 3 Knaben von 18, 17 und 15 Jahren, in dem andern 2 Schüler von 13 und 9 Jahren unterrichtet worden, 6 Monate lang, die ersteren in täglich 2 Stunden, die letzteren in einer Stunde täglich durch einen Franzosen. Schon das sind günstige Bedingungen, die in öffentlichen Schulen niemals beisammen sind. Es kommt noch ein nicht unwichtiger Umstand hinzu, über den zwar Mr. Stead selbst mit einer blofs andeutenden Wendung [1]) hinweg geht, die er aber weiter unten durch Dr. Borns feststellen läfst, der Umstand nämlich, dafs die 3 älteren Knaben vor Beginn des nach Gouinscher Methode erteilten Unterrichts bereits 4 Jahre lang französischen Privatunterricht genossen hatten und folgedem schon ein nicht unbeträchtliches Kapital in dieser Sprache mitbrachten. Zieht man alle diese Umstände in Betracht, so kann man das Ergebnis der Prüfung, sie mag noch so günstig ausgefallen sein, doch nicht so sehr wunderbar finden, als es von manchen Seiten dargestellt wird. Eine volle sachliche Würdigung wird für Aufsenstehende übrigens besonders dadurch erschwert, dafs das Prüfungsprotokoll gewisse Lücken aufweist, die bei der Wichtigkeit, die Mr. Stead selbst der Sache beimifst, nicht vorhanden sein dürften. Es fehlt nämlich vollständig eine Wiedergabe der von den Schülern zu den Aufgaben Nr. 4, 5, 6, 10, 11, 12 [1]) gebotenen französischen Leistungen: darüber wird der Leser nur mit einigen allgemeinen Wendungen abgefunden, und doch wäre es äufserst interessant gewesen, auf Grund stenographischer Niederschrift eine wirklich greifbare Unterlage für die Beurteilung der Methode zu haben. Kurz gesagt, die so viel bewunderte Prüfung der Steadschen Kinder hatte weniger meine Aufmerksamkeit erregt, als vielmehr die

[1]) „The three eldest had previously, for some time, been learning French with their tutor, Dr. Borns.“

[1]) Nr. 4: To repeat in French a story which they have just heard in French. Nr. 5: To recount personal facts which have occurred to them at any moments of their lives. Nr. 6: To read an article from a French newspaper and to repeat it in French. Nr. 10: To repeat immediately in French a fact recounted in English by one of the persons present, or taken from a newspaper, or an English book. Nr. 11: To recount in French, what they would do in France under any given circumstances.

Lektüre des Gouinschen Werkes selbst, das ich kurz vor meiner Abreise aus Deutschland kennen lernte. Wenn das Buch auch nicht sehr klar und sachlich geschrieben ist, so berührten mich doch viele Gedanken darin sehr sympathisch, und manche Auseinandersetzung fand ich darin, die ich nach der Entwickelung, die mein eigener Unterricht genommen hatte, wohl würdigen konnte. Wenn ich auch dem Ganzen noch mit gewissen Zweifeln gegenüberstand, so war ich doch begierig, nach der Theorie nun auch die Praxis durch eigene Anschauung kennen zu lernen, und im Grunde genommen sehr geneigt, mich völlig bekehren zu lassen, zumal mir gerade zu Beginn meines Pariser Aufenthalts das sehr anerkennende Urteil bekannt wurde, das Rofsmann (in der Zeitschr. f. franz. Sprache und Litteratur, Bd. XVII [1895], S. 40) über die in der Ecole municipale des Langues vivantes erzielten Ergebnisse gefällt hat. Dies Urteil möge, als das einzige in der Öffentlichkeit bisher bekannt gewordene, zunächst hier Platz finden:

„Ich habe in der Schule wiederholt hospitiert und hatte Gelegenheit, das grofse Interesse der Schüler sowie das Geschick und die Begeisterung der Lehrer zu bewundern. Ich war erstaunt über die Schnelligkeit, mit der die Satzreihen aufgefafst wurden, sowie über die hübschen Kenntnisse, welche sich die Schüler schon innerhalb sechs Wochen angeeignet hatten. Bei ihnen war das Denken in der fremden Sprache bereits so weit ausgebildet, dafs mehrfach auf die Frage des Lehrers nach dem Sinne eines Wortes der fremden Sprache der Schüler wohl sofort unwillkürlich die entsprechende Bewegung ausführte, sich aber erst einen Augenblick lang auf das Wort seiner Muttersprache besinnen mufste.“

Was nun meine eigenen Beobachtungen in der Pariser Gouinschule betrifft, so kann ich mich, wenn ich aufrichtig sein will, nicht in dem Sinne äufsern wie Rofsmann. Bei meinem ersten Besuche, am 12. Februar 1896, wohnte ich zunächst einer deutschen Stunde bei, die mit etwa 12 erwachsenen Schülern in dem unteren Kursus abgehalten wurde. Der Lehrer, ein geborener Deutscher, der über eine sehr reine und klare Aussprache verfügte, behandelte ein Übungsstück vom Schäfer, und bediente sich dabei fast ausschliefslich der deutschen Sprache, wenigstens griff er nur ausnahmsweise zur Übersetzung, und bediente sich in der Regel, von der synonymischen Umschreibung abgesehen, der Handbewegungen und der Geberden, um den Schülern den Sinn eines ihnen nicht bekannten Wortes zu verdeutlichen. Was die einzelnen im Deutschen wirklich leisteten, war gar nicht leicht festzustellen, da der Lehrer kaum jemals einen Schüler mit Namen aufrief, sondern die Klasse, nach dem in Frankreich weit verbreiteten Verfahren, bunt durcheinander antworten liefs. Aus dieser Klasse ging ich in den oberen englischen Kursus, an dem 17 erwachsene Schüler teilnahmen. Inwiefern hier die Methode Gouin zur Anwendung kam, war mir nicht ersichtlich. Denn es wurde in der Stunde gelesen und übersetzt, wie man es irgendwo anders thun läfst, und die Aussprache der Schüler zeichnete sich nicht durch gröfsere Reinheit aus, als ich es sonst in Frankreich im allgemeinen wahrgenommen habe. Der Lehrer, ein Franzose, sprach teils französisch, teils

englisch mit der Klasse, war aber der letzteren Sprache in besonderem Grade mächtig. Als ich den Direktor, der mit mir in die Klasse gegangen war, beim Herausgehen fragte, inwiefern er glaube, dafs sich diese Stunde von einer anderen gewöhnlichen Stiles unterscheide, gab er zu, dafs sie nicht im Sinne der Methode gegeben worden sei, bemerkte aber, dafs man auf Grund der Methode Gouin auch zur Übersetzung der Schriftsteller gelange. Am Schlusse desselben Abends ging ich noch eine Zeit lang in den höheren deutschen Kursus, an dem 7 Schüler teilnahmen. Hier wurde ausschliefslich in deutscher Sprache gearbeitet, und Handbewegungen und Geberden spielten auch hier eine grofse Rolle. So viel ich, hinter der Klasse sitzend, wahrnehmen konnte, beteiligte sich etwa nur die Hälfte der Schüler wirklich mit Antworten am Unterricht. Im Verständnis des Gesprochenen schien man hier weiter zu sein als in dem unteren Kursus, doch war es auch hier nicht leicht, sich ein Urteil zu bilden über die wirkliche Leistungsfähigkeit der Schüler, denn nur selten wurde ein einzelner zum Antworten aufgefordert, vielmehr war es auch hier üblich, die Schüler durcheinander antworten zu lassen, und was dabei deutsch gesagt wurde, war in der Regel nur die Vervollständigung des vom Lehrer angefangenen deutschen Satzes. Ähnliche Beobachtungen machte ich in einer Stunde des unteren Kursus, der ich einige Tage später, am 14. Februar, früh von 8—9 Uhr beiwohnte. Die Zahl der Schüler war zu Beginn der Stunde 6, doch erweiterte sich die Zahl allmählich bis auf 11, und zwar kam der letzte Schüler kurz vor ½9 Uhr an. Auch hier wurde das Allermeiste vom Lehrer selbst geleistet, der sehr viel sprach, in der That fast beständig mit der Stimme arbeitete. Handbewegungen und Geberden waren die hauptsächlichsten Erleichterungsmittel für das Verständnis, nur gelegentlich kam das Übersetzungsverfahren zur Anwendung, indem der Lehrer im voraus französisch sagte, was er dann gleich darauf deutsch ausdrückte. Da er indes ein grofses Geschick anschaulicher Darstellung besafs, so konnte er sich für gewöhnlich im Rahmen der deutschen Sprache halten. Wenn er sich einmal ausnahmsweise an einen Schüler besonders wandte, so erhielt er nicht immer die gewünschte Antwort, und er sah sich genötigt, einen derselben nachdrücklich zur Aufmerksamkeit zu ermahnen. Freilich hatte diese Ermahnung keinen besonderen Erfolg, denn derselbe Schüler fafste das Bemühen des Lehrers, die deutschen Worte durch Handbewegungen und Geberden zu veranschaulichen, thörichterweise von der komischen Seite auf, und ahmte die Bewegungen des Lehrers nach, statt sein Nachahmungstalent nach der sprachlichen Seite zu bethätigen. Auch ein anderer Schüler gab durch mangelhafte Aufmerksamkeit Grund zum Tadel: „Sie müssen sich genau im Geiste vorstellen“, rief ihm der Lehrer zu, „um was es sich handelt, das ist unbedingt notwendig, wenn Sie etwas lernen wollen.“ Wenn ein solcher Mangel an Aufmerksamkeit sich bereits in einer kleinen Klasse geltend macht, deren Elemente sich so leicht überschauen lassen, so liegt die Befürchtung nahe, dafs der Übelstand bei den starken Klassen unserer öffentlichen Schulen noch ganz anders auftritt. Was ich in Paris

beobachtet, scheint doch darauf hinzudeuten, dafs die innere Anschauung, dieser Hauptfaktor des Gouinschen Systems, durchaus nicht immer so zur Verfügung steht, als es zum Gelingen der Arbeit notwendig ist. Es ist keine wirkliche Antwort auf diesen Einwand, wenn R. Kron in seinem interessanten und verdienstlichen Aufsatze über die Methode (Neuere Sprachen, III, S. 13) sagt: „Man höre nur, wie der beschränkteste, ungeschickteste Schüler einen Zwischenfall vom Spielplatz oder irgendein Erlebnis aus seiner Interessensphäre seinen Mitschülern oder Angehörigen zu berichten versteht, und man wird ihm ein beträchtliches Mafs an Vorstellungsvermögen nicht absprechen können. Der Bericht wird an drastischer, logisch-chronologischer Darstellung nichts zu wünschen übrig lassen. Die verschiedenen Einzeleindrücke, welche das Ereignis auf ihn gemacht hat, sind in seiner Vorstellung photographisch getreu eingegraben, und wenn er erzählt, was er gesehen hat, läfst er die einzelnen Bilder an seinem geistigen Auge vorüberziehen.“ Man kann diese Ausführung Krons sehr wohl zugeben, soweit es sich um selbsterlebte Vorgänge handelt, und doch bestreiten, dafs derselbe Schüler jeden andern an sich vorstellbaren, aber nicht selbsterlebten Vorgang mit derselben Deutlichkeit sprachlich zum Ausdruck bringen kann.

Da ich immer noch kein ganz klares Bild von dem Können der einzelnen Schüler erhalten hatte, so erbat ich mir vom Direktor und vom Lehrer die Genehmigung, selbst einige deutsche Fragen an die Schüler zu richten. Der Fall war bis dahin noch nicht vorgekommen, wie mir der Lehrer sagte, doch erhielt ich die nachgesuchte Erlaubnis und machte bei einem dritten Besuche, am 11. März, in mehreren Kursen davon Gebrauch. Als ich in dem einen ankam, war ein Schüler, ein Soldat, gerade damit beschäftigt, eine deutsche Geschichte wiederzuerzählen, die er in einer der letzten Stunden aus dem Munde des Lehrers gehört hatte. Im ganzen machte das verhältnismäfsig keinen ganz üblen Eindruck, wenn die Wiedergabe auch nicht fliefsend erfolgte und manche sprachliche Fehler im einzelnen aufwies. Zur Charakteristik mögen hier einige derselben mitgeteilt sein: Der Vater wollte nicht allein geblieben — die zweite Frau war so viel böse, dafs die erste gut war — sie gab den Kindern nicht genug zu fressen — die Katze ist viel glücklicher als uns — wir wollen das Haus verliefsen etc. Der Lehrer berichtigte natürlich diese Versehen und half auch sonst manchmal weiter. Als ich dann selbst an diesen Schüler einige deutsche Worte richtete, hatte er grofse Mühe, mich zu verstehen, und ich mufste daher meine Worte mehreremale mit deutlichster Artikulation wiederholen. In dem nächsten Kursus, dem ich beiwohnte, dem untern Kursus, der im Oktober 1895 seinen Anfang genommen hatte, also schon über fünf Monate dauerte, wiederholte ich den Versuch, machte aber auch da die Wahrnehmung, dafs die Schüler nur sehr schwer verstanden, was ich sagte, namentlich wenn ich den Boden der im Unterrichte durchgearbeiteten Übungsstücke verliefs. Aber auch dann, wenn ich mich an ein in der Stunde behandeltes Stück hielt, waren von den anwesenden Schülern doch nicht viele im-

stande, meine Fragen zu beantworten. Nur einer von ihnen machte seine Sache nicht übel, wenn auch in den Endungen manche Fehler mit unterliefen. Es war das Übungsstück vom Treppenheruntersteigen, das ich durchnahm. Als ich dann in Verbindung damit eine Geschichte erzählte, die mir zufällig an dem Tage früh passiert war, — ich hatte zeitweilig das Treppengeländer losgelassen, um das Geldtäschchen herauszuziehen, war darüber ausgeglitten und mehrere Stufen heruntergefallen, — verstand das erste Mal kein einziger von den etwa zehn Schülern den Sinn dessen, was ich erzählt hatte, und erst nach Wiederholung der Geschichte war ein Schüler imstande, sie mir französisch wiederzugeben. Auch in dem höheren Kursus, dessen Schüler seit über einem Jahre nach der Methode Gouin Deutsch lernten, konnte ich die Ergebnisse, die ich bei deutschem Befragen der Schüler wahrnahm, nicht sehr bemerkenswert finden. Das deutsche Gespräch, das ich mit den Schülern führte, rückte nur mühsam vorwärts, man hatte Mühe, mich zu verstehen, und Mühe, sich korrekt auszudrücken. Und dabei hatten die Schüler, wenn ich mich nicht irre, täglich eine Stunde Unterricht, vom Donnerstag abgesehen, der in Frankreich schulfrei ist, und die meisten von ihnen hatten schon vor ihrem Eintritt in die Schule Deutsch getrieben. Ein Herr, der sich durch seine Antworten in gewissem Sinne auszeichnete, nahm täglich einen Doppelkursus und schrieb, wie er mir auf Befragen mitteilte, nach jeder Stunde das behandelte Übungsstück für sich nieder, was der Lehrer selbst nicht verlangte.

Als ich am Ende jenes Abends mich mit dem Lehrer über die gemachten Wahrnehmungen aussprach, konnte ich nicht umhin, durchblicken zu lassen, dafs ich von den Ergebnissen der Befragung nicht eben befriedigt gewesen sei. Der Lehrer selbst stellte das Mangelhafte der Schülerleistungen nicht in Abrede, erklärte es aber namentlich aus dem Umstande, dafs viele nicht regelmäfsig in den Unterricht kämen, und dafs Lücken bei dieser Methode natürlich besonders schwer ins Gewicht fielen; in Deutschland, bei dem ernsteren Charakter des Volkes, würde die Methode auch noch andere Früchte zeitigen als in Frankreich. Sehr lebhaft sprach er den Wunsch aus, die Methode einmal in einer öffentlichen Volksschule anwenden zu können, deren Schüler zum Besuche gezwungen seien; dann würde man auch zu entsprechend höheren Ergebnissen gelangen. Ob dieser Wunsch in Frankreich in Erfüllung gehen wird, mufs sehr dahin gestellt bleiben. Es soll nicht geleugnet werden, dafs Gouin manche berechtigte Gedanken vertritt, dafs er namentlich recht hat, gegen das einseitige Übersetzungsverfahren, wie es in den höheren Schulen seines Vaterlandes vorherrscht, energisch Front zu machen, ob aber die folgerichtige Ausführung seiner Gedanken zu dem gewünschten Ziele führt, ist mir nach den in Paris gemachten Beobachtungen zweifelhaft, so wenig ich auch daraus die Berechtigung ableiten möchte, über die Methode den Stab zu brechen. Da besonders aus England so günstige Urteile über das Gouinsche Lehrverfahren laut werden, so würde es von grofsem Interesse sein, wenn einmal ein unbefangener Schulmann die dort erzielten Ergebnisse einer kritischen Prüfung unterziehen wollte.

Was Frankreich anlangt, so ist die öffentliche Meinung der Gouinschen Methode zur Zeit nichts weniger als hold, und in Pariser Neuphilologenkreisen habe ich sie öfters einfach als „Schwindel“ bezeichnen hören. M. Gouin macht bei seinen Landsleuten ungefähr ähnliche Erfahrungen wie M. Paul Passy. Beide sind im Auslande bekannt, ja sogar berühmt, während sie in Frankreich selbst nur verhältnismäfsig wenig beachtet werden. Allerdings haben die Pariser Kollegen meines Wissens keine unmittelbare Kenntnis der Gouinschen Methode, da es ihnen fast unmöglich gemacht ist, Zutritt in die Schule zu erhalten. Als ich selbst auf dem Pariser Stadthause die Erlaubnis nachsuchte, in der Schule der Rue Saint-Jacques hospitieren zu dürfen, zeigte man mir zunächst den Paragraph eines Regulativs, demzufolge der Besuch städtischer Schulen andern Personen als den vorgesetzten Beamten ausdrücklich untersagt ist, und erst, als ich ein vom Unterrichtsminister der französischen Republik ausgefertigtes Empfehlungsschreiben vorzeigte, erklärte man mir, zu meinen Gunsten eine Ausnahme machen zu wollen, da ich ein behördlicherseits empfohlener Ausländer sei, fügte aber sofort hinzu, dafs ich gar keine Aussicht hätte, zugelassen zu werden, wenn ich ein Lehrer französischer Nationalität wäre. Ein solcher könnte also wohl nur unter der Voraussetzung nähere Kenntnis von der Handhabung der Methode nehmen, dafs er sich als Schüler einschreiben liefse. Das scheint aber bisher noch niemand gethan zu haben. Die absprechenden Urteile über die Methode, die ich in der Pariser neuphilologischen Welt so vielfach gehört habe, beruhten, so weit sie nicht blofs theoretischer Natur waren, hauptsächlich auf den Beobachtungen, die man an Zöglingen der Schule gemacht hat, und über diese konnte man sich nicht ungünstig genug aussprechen: die Schüler hätten wohl eine gewisse Wortkenntnis, wären aber in der Beherrschung der Sprachformen ganz vernachlässigt, ja verlottert. Ein Kollege glaubte sogar beobachtet zu haben, dafs bei einer von der Société pour la propagation des langues étrangères veranstalteten englischen Theateraufführung diejenigen Mitwirkenden, die nach der Methode Gouin vorgebildet waren, durch eine sehr fehlerhafte Aussprache des Englischen aufgefallen seien. Ein besonderes Gewicht möchte ich dem Urteile eines sehr kompetenten höheren französischen Unterrichtsbeamten beimessen, mit dem ich Gelegenheit hatte, über die Methode Gouin zu sprechen, des auch in Deutschland bekannten Herrn Generalinspektors Jost. Derselbe hat den Urheber der Methode selbst an der Arbeit gesehen, in einer Ecole primaire supérieure. Den persönlichen Eigenschaften Gouins liefs er alle Anerkennung widerfahren, namentlich rühmte er den wahrhaft hingebenden Eifer, mit dem Gouin sich des Unterrichts angenommen habe: er sei „le zèle fait homme“ gewesen. Und trotzdem hätten die Ergebnisse des Unterrichts nicht befriedigt, und andere Lehrer mittelmäfsiger Begabung hätten bessere Leistungen erzielt. Mein Gewährsmann hat mit den Schülern Gouins eine deutsche Prüfung abgehalten, mündlich und schriftlich, doch der Ausfall derselben habe nicht zugunsten der Methode gesprochen. Er habe sie zuerst

einen leichteren deutschen Text lesen lassen und darüber einige deutsche Fragen an sie gerichtet, doch sei dieser Versuch wenig zufriedenstellend ausgefallen. Sodann habe er die Schüler aufgefordert, einen ganz kurzen deutschen Brief über folgenden Gegenstand zu schreiben: Ein Schüler ist von Versailles nach Paris gereist, hat aber ein gewisses Buch, das er notwendig braucht, liegen lassen, und schreibt nun an seinen Vater, er möge ihm doch das vergessene Buch nachschicken. Diese allerdings einfache Aufgabe sei den Schülern französisch auseinandergesetzt worden, die schriftlichen Arbeiten darüber hätten ein sehr ungünstiges Ergebnis geliefert, und er habe darauf Gouin gesagt, dafs in seiner Methode zwar ein berechtigter Kern stecke, dafs man sie aber nicht mit zu einseitiger Ausschliefslichkeit anwenden dürfe. Meine persönliche Stellungnahme ist schon in dem oben Gesagten enthalten. So sehr ich auch von vornherein geneigt war, mich zu der Methode bekehren zu lassen, so haben doch die in Paris von mir gemachten Beobachtungen die Wirkung gehabt, dafs ich der Gouinschen Methode jetzt etwas skeptisch gegenüber stehe.

Charakteristisch für die Beurteilung, welche das neue Lehrverfahren bei den mafsgebenden Männern der französischen Unterrichtsverwaltung findet, ist der Umstand, dafs man nicht daran gegangen ist, es in die Volksschulen der nicht französisch sprechenden Landesteile einzuführen, ich meine die italienisch sprechende Gegend von Nizza, das Baskenland, die Bretagne und Flandern. Wenn irgendwo, so waren hier günstige Voraussetzungen für die Entwickelung der Methode vorhanden. Man hat in den Volksschulen dieser Gegenden zwar insofern mit der alten Richtung völlig gebrochen, als man seit einer Reihe von Jahren etwa die Kinder dieser von Haus aus nicht französisch sprechenden Bevölkerungen das Französische nicht mehr auf Grund des Übersetzungsverfahrens lehrt, aber man hat doch nicht die Methode Gouin eingeführt, sondern bedient sich einer von dem ehemaligen Generalinspektor Carré geschaffenen besonderen Form der direkten Methode, die zwar gewisse Elemente des Gouinschen Lehrverfahrens enthält, sich aber doch nicht damit deckt. Über diese Carrésche Methode soll in Folgendem des näheren gehandelt werden, wobei ich mich des von Carré selbst verfafsten Buches bediene: Méthode pratique de langage, d'écriture, de calcul etc. plus spécialement destinée aux élèves des provinces où l'on ne parle pas français et qui arrivent en classe ne comprenant ni ne sachant parler la langue nationale, Paris, A. Colin et Cie. Das „Livre de l'Elève" liegt bereits in 10. Auflage vor, ein Beweis für die weite Verbreitung des Buches [1].

---

[1]) Ein auch für deutsche Lehrer des Französischen sehr beachtenswertes Werk desselben Verfassers ist: Le Vocabulaire français. Etude méthodique et progressive des mots de la langue usuelle considérés 1° quant à leur orthographe, 2° quant à leur sens, 3° quant à la manière dont ils s'unissent pour former des phrases. Paris, Colin et Cie, 1896. Bis jetzt sind davon erschienen der Cours élémentaire und der Cours moyen. In Vorbereitung sind der Cours d'initiation und der Cours supérieur. In Gemeinschaft mit M. Moy, Dekan der philosophischen Fakultät zu Lille, hat M. Carré herausgegeben: L'année

Im Vorwort des für den Lehrer bestimmten Teiles (Livre du Maître) wirft der Verfasser die Frage auf, ob es nötig sei, sich der Muttersprache der in Rede stehenden Kinder zu bedienen, um sie französisch zu lehren, und er verneint diese Frage, weil in dem ganzen übrigen Frankreich die Mütter ihre Kinder Französisch lehren, ohne bretonisch, flämisch oder baskisch zu verstehen, und weil man eine mit Hilfe der Übersetzungsmethode erlernte Sprache stets weniger leicht und natürlich spreche als seine Muttersprache. Die richtige Methode für die Erlernung einer fremden Sprache sei die „méthode maternelle“ oder vielmehr das Verfahren, das die Mutter anwendet, um mit dem Kinde zu sprechen und sich ihm verständlich zu machen. Dies Verfahren besteht nach M. Carré darin, dafs man immer von den Gegenständen und ihren Eigenschaften zu den Worten geht, die sie ausdrücken, dafs man ferner ebenso von den durch die Kinder selbst oder vor ihren Augen ausgeführten Handlungen zu den Verben geht, die der Ausdruck dieser Handlungen sind, ferner darin, dafs man nicht Einzelworte von den Kindern lernen, sondern dafs man ganze Sätze von ihnen bilden läfst, die der Ausdruck von etwas Thatsächlichem sind, woran sie teilnehmen und wofür sie folgedem Interesse haben, weiter in einer derartigen Anordnung dieser Sätze, dafs sie Thatsachen ausdrücken, die in gegenseitiger Beziehung stehen, so dafs sie selbst innerlich verknüpft sind und daher um so leichter gemerkt werden können; endlich darin, dafs die sogen. Beziehungsworte (Präpositionen, Konjunktionen, Relativa) durch den blofsen Gebrauch gelernt werden. Wenn die Mutter, sagt Carré, in zwei bis drei Jahren ihr Kind so weit fördert, dafs es versteht, was man ihm sagt, dafs es selbst ausdrücken kann, was es sieht, thut und will, so mufs man bei Kindern, deren Geist offener ist, deren Fähigkeiten stärker entwickelt sind, die einer stärkeren und anhaltenderen Aufmerksamkeit fähig sind, in kürzerer Zeit zu demselben Ergebnis gelangen können, vorausgesetzt dafs man das Verfahren in methodischer Stufenfolge und Anordnung anwendet. Er betont schliefslich, dafs Lese- und Schreibübungen den eigentlichen Sprechübungen nicht vorangehen dürfen, sondern sie nur zu begleiten oder ihnen zu folgen haben, und dafs man von den Kindern nur solche Worte lernen lassen dürfe, die der Ausdruck von Dingen sind, die sie kennen, und von Gedanken, die sie mit einer gewissen Klarheit im Geiste haben.

Es ist unverkennbar, dafs diese Ausführungen Gouinsche Gedanken enthalten. M. Carré sowohl als M. Gouin verwerfen die Übersetzung als einen nicht zum Ziele des wirklichen Besitzes der Sprache führenden Abweg; beide verwerfen das Lernen einzelner Worte und lassen das Wort nur im Satze auftreten; beide verknüpfen die zu verarbeitenden Sätze durch ein inneres Band, und beide lassen die sogen. Beziehungsworte durch den blofsen Gebrauch erlernen. Der Unterschied zwischen den zwei Methodikern liegt vor allem darin,

préparatoire de rédaction et d'élocution, und La première année de rédaction et d'élocution, ebenfalls bei Colin et Cie. Für alle diese Werke giebt es ein Livre de l'Elève und ein Livre du Maître.

dafs M. Gouin auf Grund der inneren geistigen Anschauung arbeitet und die äufsere Anschauung geradezu verwirft, während M. Carré seine Sprachübungen an die direkte, äufsere Anschauung anlehnt.

Was die Entstehung dieser Methode anlangt, so ist nach Mitteilungen, die ich Herrn Generalinspektor Jost verdanke, die Anregung dazu vom Elsafs ausgegangen, der in so mancher Hinsicht befruchtend auf das französische Schulwesen gewirkt hat. Dort ist die direkte Methode, und zwar in der besonderen Form der Anschauungsmethode, bereits um das Jahr 1840 auf den Unterricht im Französischen angewandt worden: Der damalige Strafsburger Seminardirektor bediente sich der von Wenzel in Efslingen herausgegebenen Anschauungsbilder, um die Kinder der Übungsschule Französisch zu lehren. Diese Bilder seien zwar, wie Herr Jost mir sagte, nicht viel wert gewesen, aber mit der Methode habe man doch Erfolg gehabt, und für das Elsafs, dessen Bevölkerung ein grofses Interesse daran habe, französisch zu sprechen, sei die Methode wertvoll gewesen. Lange Zeit sei sie auf das Elsafs beschränkt geblieben, seit dem Kriege aber sei sie auch in Frankreich selbst bekannt geworden und durch M. Carré schliefslich zu der besonderen Form ausgebildet worden, die jetzt in den Volksschulen der oben erwähnten Landesteile angewandt wird.

Um mir ein eigenes Urteil über die Carrésche Methode in der Unterrichtspraxis zu bilden, benutzte ich die Gelegenheit meiner Studienreise, um wenigstens eine der in Frage kommenden Gegenden zu besuchen, und unternahm gegen Ende meines Aufenthalts einen Ausflug nach Flandern, in stockflämisches Land. Dort besuchte ich eine Reihe Volksschulen, meist solche, die in Dörfern gelegen sind. Dank der Zuvorkommenheit der französischen Oberbehörde konnte ich die Reise in Begleitung eines mir beigeordneten Bezirksschulinspektors unternehmen, der die Gegend aus langer amtlicher Erfahrung kannte und mir alle wünschenswerte Auskunft gab. Nach den Mitteilungen desselben, die mir auch von anderer Seite bestätigt wurden, ermöglicht es die Carrésche Methode, die Schüler viel nachhaltiger und rascher mit der französischen Sprache bekannt zu machen, als es früher auf Grund der Übersetzungsmethode der Fall war. Zu Lehrern in diesen Schulen, namentlich für die unteren Klassen, wählt man möglichst Personen, die nicht flämisch sprechen, damit jede Versuchung, beim Unterrichte auf die flämische Sprache zurückzugreifen, von vornherein abgeschnitten wird. Freilich ist es nicht immer leicht, tüchtige Lehrer französischer Zunge zu finden, die Entsagung genug haben, inmitten einer nicht französisch sprechenden Bevölkerung zu leben, wo sie sich fast wie verbannt fühlen und nur wenig Verkehr und Anregung geniefsen; haben sie eine Zeit lang in solcher Umgebung gewirkt, so stellt sich oft das Heimweh ein, der Wunsch, wenigstens in eine französisch sprechende Bevölkerung zurückzugelangen. Die natürliche Folge davon ist, dafs man hier und da auch mit minderwertigen Lehrerpersönlichkeiten fürlieb nehmen mufs. Aber auch unter solchen Verhältnissen angewandt, erweist sich die Methode als wertvoll. Ich selbst habe in Flandern eine ganze Reihe

Volksschullehrer sehr verschiedener Veranlagung mit der Methode arbeiten sehen und bin überrascht gewesen von den in verhältnismäſsig kurzer Zeit damit erzielten Ergebnissen, zumal wenn ich dabei die ziemlich langsame und schwerfällige Art der flämischen Jugend in Betracht zog.

Zu gröſserer Veranschaulichung der Art und Weise, wie die Methode angewandt wird, mögen hier einige der Lektionen dargestellt werden, die ich Gelegenheit hatte zu hören. Ich kam zuerst in eine Dorfschule. Die Wände des Klassenzimmers waren rings mit Papptafeln ausgehängt, auf denen man die verschiedenen Gegenstände, die in den einzelnen Kapiteln der Carréschen Methode vorkommen, in Natura oder in Abbildung vorfand, alles von der fleiſsigen Hand des Lehrers selbst hergestellt. Die Schüler gehörten dem unteren Kursus an und bildeten zwei Abteilungen von je etwa 20. Zunächst wurde ein Schüler aufgefordert, seinen Platz zu verlassen und an das Podium zu kommen. Er that dies und sagte dabei die Satzreihe: Je me lève, je sors de mon banc, je quitte ma place, je me dirige vers l'estrade, j'arrive à l'estrade, je m'arrête à l'estrade. In rascher Aufeinanderfolge wurde nun diese ganze Satzreihe vom Chore noch einmal wiederholt, in der 3. Person Singularis natürlich: il se lève, il sort de son banc, il quitte sa place, il se dirige vers l'estrade, il arrive à l'estrade, il s'arrête à l'estrade. Auf die Frage des Lehrers: Qu'a fait Louis? antwortete dann der Chor im Passé indéfini: Il s'est levé, il est sorti de son banc, il a quitté sa place, il s'est dirigé vers l'estrade, il est arrivé à l'estrade, il s'est arrêté à l'estrade. Hierauf wurde eine auf dem Katheder liegende kleine, hölzerne Pfeife zum Gegenstande einer Reihe Sprachübungen gemacht. Auf Weisung des Lehrers nahm der vornstehende Schüler sie in die Hand und sagte dazu: Je prends le sifflet, dann legte er sie zwischen die Lippen, welche Handlung der Chor auf eine entsprechende Frage des Lehrers mit dem Satze begleitete: Il met le sifflet entre les lèvres, den dann mehrere einzelne wiederholen muſsten. Als das einem der Schüler nur sehr unvollkommen gelang, bemerkte der Lehrer, zu mir gewandt, daſs der Junge öfters wegen Krankheit gefehlt habe, und daſs Fehlen gerade bei dieser Methode besonders schädlich wirke. Auf der Pfeife muſste natürlich der voranstehende Schüler auch pfeifen, in verschiedenen Stärkegraden, und der Chor antwortete allemal auf die entsprechende Frage des Lehrers mit den Worten: Il siffle doucement — il siffle plus fort — il siffle très fort. Ferner wurde ein Kreisel zu sprachlichen Übungen verwandt, und man hörte erst aus dem Munde des Chors, dann von einzelnen auf die bezüglichen Fragen des Lehrers die Antworten: Ceci s'appelle une toupie, c'est la corde de la toupie. Abweichend von dem bei uns in der Regel geübten Verfahren, das übrigens auch M. Carré zu empfehlen scheint, lieſs man meist den Chor zuerst sprechen und dann erst einzelne, und auf meine Frage erklärte man mir, das sei zweckmäſsig, weil der einzelne Schüler viel zu schüchtern sei, um etwas Vorgesprochenes sofort allein nachzusprechen; er müsse vielmehr durch die kräftige Wirkung des gemeinsam erzeugten Klanges mit fortgerissen werden.

Aus meiner eigenen Beobachtung heraus kann ich allerdings bestätigen, dafs die flämischen Dorfkinder einen ganz ungewöhnlichen Grad von Schüchternheit besitzen, und dafs dieser Grund also dort jedenfalls zutrifft. Doch zurück zu der Lektion. Auf die Aufforderung des Lehrers wickelte der Schüler einen Bindfaden um den Kreisel, indem er dazu sagte: Je roule la corde autour de la toupie, und der Chor wiederholte diesen Satz dreimal, ebenso wie den weiter vom Lehrer vorgesprochenen Satz: Paul va jouer à la toupie. Das erstmalige Werfen des Kreisels glückte allerdings nicht, und auf die Frage des Lehrers: La toupie a-t-elle marché? gab der Chor zurück: Non, monsieur. La toupie n'a pas marché. — Paul a-t-il bien joué à la toupie? — Non, monsieur, Paul n'a pas bien joué à la toupie. Den letzten Satz mufsten viele einzelne wiederholen, wobei es einem passierte, zu sagen: Paul n'a pas joué bien à la toupie. Der unglückliche Kreiselspieler wurde hierauf an seinen Platz zurückgeschickt und ein anderer vorgerufen, der dabei wiederum die schon oben erwähnte Satzreihe aufsagte: Je me lève etc. Er führte nun rasch die zum Kreiseln nötigen Handlungen aus, deren jede vom Chor mit dem entsprechenden Satze im Passé indéfini begleitet wurde. Während der Kreisel vor den zufrieden lächelnden Blicken der Schüler im Zimmer herumschnurrte, ertönte es aus dem Munde des Chores mehrere Male: Jean joue à la toupie. Der Junge liefs dann in sehr gewandter Weise den Kreisel auf seinen Handteller tanzen, was der Chor mit den Worten begleitete: Jean prend la toupie sur la main, und dann mit dem Satze: Jean a pris la toupie sur la main. Zum Schlusse dieser Übung legte der Schüler Kreisel und Bindfaden auf die Bank, und aus der Klasse hallte das vielstimmige Echo zurück: Jean met la toupie et la corde sur le banc. Um die Wortkenntnis der Jungen zu prüfen, liefs der Bezirksschulinspektor jetzt eine Papptafel von der Wand nehmen und vortragen, auf der man Gegenstände wie ein Schulbankmodell sah, einen Schwamm, ein Tintenfafs, ein Heft u. s. w. Ein Schüler mufste mit dem Stabe in der Hand vor die Tafel treten, die einzelnen Gegenstände zeigen und benennen: Ceci s'appelle l'encrier, cela s'appelle l'éponge, je montre la craie etc. Auf einem Zifferblatt mit verstellbaren Zeigern brachte dann der Lehrer die Zeiger in verschiedene Stellungen und liefs diese Stellungen sprachlich ausdrücken: Il est neuf heures juste — il est neuf heures et quart — il est neuf heures vingt-cinq. Einmal freilich kam dabei der flämisch-deutsche Sprachgebrauch zum Durchbruch in dem Satze: Il est cinq minutes avant dix heures. Hierauf wurde ein Schüler aufgefordert, die an der Papptafel angebrachte Schnalle zu nehmen und loszumachen, was er mit den Worten that: Je prends l'agrafe, je détache l'agrafe, die vom Chore entsprechend wiederholt wurden. Diese Schnalle wurde nun in der Klasse herumgegeben, und jeder hatte dabei zu seinem Nachbar zu sagen: Je donne l'agrafe à N. Mit den Worten: Je vais chercher l'agrafe holte sie dann der vorns tehende Schüler zurück, und der Chor konjugierte währenddem: Je vais chercher l'agrafe, tu vas chercher l'agrafe etc. Bei diesem Satzkonjugieren war ein eigentümliches Singen in der Aussprache zu beobachten,

das namentlich in der 2. und 3. Person Pluralis sehr stark auftrat, so dafs sich der Lehrer genötigt sah, die Jungen davor zu warnen. Das ist dem Flämischen eigen, sagte er, zu mir gewandt. Nachdem der Schüler dann die Schnalle auf die Bank gelegt, mit dem entsprechenden Satze, den der Chor sowie eine Reihe einzelner Schüler aufnahmen und wiederholten, ging er auf seinen Platz zurück und sprach dabei die dazu gehörige Satzreihe. Die letzte Übung dieser Lektion wurde an einem Schnürsenkel vorgenommen. Auf die Frage des Lehrers: Où se met le lacet? gab der Chor zurück: Le lacet se met aux bottines. Délace tes bottines! wurde hierauf ein vorgerufener Schüler aufgefordert, und während diese Handlung zur Ausführung kam, sagte der Chor mehrere Male: Pierre délace ses bottines, und nach Vollendung der Handlung: Pierre a délacé ses bottines. Während dann die Schuhe wieder zugeschnürt wurden, sagte der Junge: Je relace mes bottines, und der ganze Chor konjugierte hierauf: Je relace mes bottines, tu relaces tes bottines etc. — Que fais-tu pour lacer tes bottines? — Je fais un nœud et je lie mes lacets, antwortete der Schüler darauf, und der Chor setzte noch einmal mit der Konjugationsübung ein: Je lie mes lacets, tu lies tes lacets etc.

So etwa verlief diese Lektion, die ich hier ausführlich wiedergegeben habe, damit man sich die Anwendung der Methode deutlich vorstellen kann. Die Behandlung seitens des Lehrers war vielleicht etwas zu trocken, und in gemütlicher Hinsicht hätte die Stunde noch wirksamer ausgestattet werden können, aber an der Zweckmäfsigkeit und Richtigkeit der Methode konnte man nicht zweifeln. Denn die Schüler hatten es hier nicht mit leeren Worten zu thun, sondern mit Anschauung, mit angeschauten Begriffen, die Worte hatten einen sinnfälligen Inhalt, und etwas drangen sie auch in die so schwerfälligen Köpfe dieser flämischen Bauernjungen ein, die zuhause kaum ein Wort Französisch hören. Andeutungsweise mögen hier noch eine Reihe anderer Handlungen mitgeteilt werden, die ich in andern Lehrstunden den sprachlichen Übungen zugrunde legen und ähnlich verarbeiten sah. So wurde das Herausgehen aus der Schulstube, das Anklopfen und Wiederhereinkommen sprachlich verwendet, ferner das Fallenlassen und Aufheben eines Taschenmessers, das Zerknittern und Wegwerfen eines Stückes Papier, das Anzünden eines aus der Schachtel genommenen Streichhölzchens, das Ausgiefsen des Wassers in ein Becken, das Waschen und Abtrocknen der Hände u. a. m. Besonders gelungen war die Übung, die in der Herstellung eines Glases Zuckerwasser vor den Augen der Klasse bestand, wobei sich der Lehrer einer Wasserflasche, eines Glases, eines Stückchen Zuckers und eines Löffels bediente. Qu'est-ce que j'ai à la main? fragte er die Klasse, indem er die zugekorkte Flasche in die Hand nahm. — Vous avez une bouteille à la main, gab der Chor dreimal als Antwort zurück, und sodann verschiedene einzelne Schüler. — Comment est la bouteille? — La bouteille est bouchée. — Während der Lehrer nun die Flasche entkorkte, fragte er: Que fais-je maintenant? — Vous débouchez la bouteille, monsieur. — Hierauf

nahm er das Glas zur Hand und erhielt auf die entsprechende Frage die Antwort: Vous avez un verre à la main. — Regardez-moi. Qu'est-ce que je fais? — Vous versez de l'eau dans le verre, hallte erst der Chor, dann verschiedene einzelne Schüler mehrere Male zurück. — Est-ce que le verre est plein? — Non, monsieur, le verre n'est pas plein. — Regardez-moi. Qu'est-ce que j'ai à la main? — Vous avez un morceau de sucre à la main. — Regardez-moi. Qu'est-ce que je fais? — Vous mettez le sucre dans l'eau. — Nun nahm der Lehrer den Löffel zur Hand und erhielt auf die bezügliche Frage die Antwort: Vous avez une cuiller à la main. — Répondez-moi. Qu'est-ce que je fais? — Vous remuez le sucre avec la cuiller. — Où est-il, le sucre? — Le sucre est fondu. — Qui est-ce qui veut boire? — Natürlich erhoben sich eine grofse Reihe Hände. Der Lehrer wählte einen Schüler aus, der sich durch gute Antworten hervorgethan hatte, und man sah, wie seine Kameraden mit kindlicher Neugier und lächelnder Miene die Köpfe vorstreckten, um zu beobachten, wie der Schlufsakt des Dramas „Ein Glas Wasser“ vor sich gehen würde. Dites ce qu'il fait maintenant, rief der Lehrer, während der Schüler das Glas ergriff. Julien prend le verre, gab der Chor zurück. — Que vas-tu faire? worauf der kleine Julian, wie begreiflich, mit Je vas boire antwortete, was der Lehrer ohne weiteres Aufheben verbesserte. Während nun Julian den lang ersehnten tiefen Schluck aus dem Glase that, fragte der Lehrer: Qu'est-ce qu'il fait, ce garçon-là? worauf der Chor mit fröhlicher Stimme zurückantwortete: Julien boit de l'eau sucrée [1]).

Soviel hierüber. Auf der Grundlage dieser anschauungsmäfsigen Sprachübungen werden auch auf der Oberstufe, wie ich mich auf meiner Reise überzeugt habe, günstige und sehr anerkennenswerte sprachliche Ergebnisse erzielt, und das will nicht wenig sagen bei Schulen, die wie französische Inseln inmitten des flämischen Sprachgebietes liegen und deren Schüler von Haus aus so gut wie gar keine sprachliche Förderung im Französischen erhalten.

Wenn die Methode aber bei der flämischen Dorfjugend Erfolg hat, die inbezug auf geistige Regsamkeit nicht entfernt mit der eigentlich französischen

---

1) Der Erwägung dürfte es wohl wert sein, ob das Carresche Lehrverfahren nicht auch in ähnlichen Volksschulen unseres Vaterlandes Anwendung finden kann, ich meine z. B. die wendischen Schulen der sächsischen Oberlausitz. Bis jetzt pflegt man den ersten Sprachunterricht in diesen Schulen an den Anschauungsunterricht in der Weise anzuknüpfen, dafs die Besprechung des betreffenden Anschauungsgegenstandes zuerst in wendischer Sprache geführt wird. Die Ergebnisse dieser Besprechung werden zunächst in einige kurze wendische Sätze zusammengefafst. Diese wendischen Sätze werden dann in das Deutsche übersetzt, und nachdem sie anfangs durch wendische, dann aber durch deutsche Fragen mit dem Vorstellungskreise der Kinder in Verbindung gebracht und vergleichend analysiert worden sind, den Kindern eingeprägt. Da das Wendische erst im zweiten Schuljahre durch die zu erlernende deutsche Sprache ersetzt wird, so kann man wohl sagen, dafs das in Flandern angewandte Lehrverfahren, nach dem die Kinder schon im ersten Jahre mit der fremden Sprache bekannt gemacht werden, einen erheblichen Vorsprung gewährt, einen nicht unbeträchtlichen Zeitgewinn darstellt, und dafs man auf dieser Grundlage rascher an die höheren Aufgaben des Volksschulunterrichts herantreten kann.

Jugend verglichen werden kann, so dürfte sie wohl auch im französischen Unterricht aufserfranzösischer Schulen Beachtung verdienen. Ganz neu ist sie für uns in Deutschland ja nicht, und vielleicht hat schon mancher Kollege gelegentlich Ausflüge auf dieses Gebiet unternommen. Ich selbst habe die Methode wenigstens andeutungsweise in meiner Schrift „Über die Anschauungsmethode im neusprachlichen Unterrichte“ behandelt. Doch gestehe ich offen, dafs ich mir damals noch nicht voll vergegenwärtigt hatte, welch reicher Anwendung sie im Unterrichte fähig ist. Das ist mir erst durch die Besuche in den flandrischen Volksschulen und durch das Studium des trefflichen Carréschen Buches mit voller Deutlichkeit zum Bewufstsein gekommen. Auf das letztere seien alle die Pädagogen nachdrücklich hingewiesen, denen die weitere Ausgestaltung des neusprachlichen Elementarunterrichts zum Zwecke einer wirklich praktischen Aneignung der fremden Sprache am Herzen liegt und die der Meinung sind, dafs die Unterstufe des fremdsprachlichen Unterrichts von entscheidender und grundlegender Bedeutung ist.

Über die allgemeinen Ergebnisse des neusprachlichen Unterrichtes in Frankreich sind in neuerer Zeit seitens deutscher Beurteiler mehrere sehr günstige Urteile laut geworden. Was meine eigenen Wahrnehmungen anlangt, so habe ich schon in den bisherigen Auseinandersetzungen manche bemerkenswerte Thatsachen hervorzuheben gehabt und rückhaltlos anerkannt, dafs der Fortschritt unverkennbar ist. Um aber zu einem genaueren Urteile zu gelangen, mufs man die verschiedenen Schularten auseinanderhalten und einzeln beurteilen.

Mit Bezug auf das, was ich in den höheren Töchterschulen beobachtet habe (Lycées et Collèges de jeunes filles), lautet auch mein Urteil, wie schon aus dem oben Gesagten ersichtlich, überwiegend günstig, sowohl für Paris als auch für die Provinz, und die gute Meinung über den neusprachlichen Unterricht dieser Schulen, die schon vor zehn Jahren von einem Kenner des weiblichen Unterrichtswesens in Frankreich [1]) geäufsert worden ist, kann ich meinerseits nur bestätigen. Überhaupt mufs ich hervorheben, dafs die höheren Töchterschulen Frankreichs bei mir einen sehr vorteilhaften Gesamteindruck hinterlassen haben. Lebhaft ist es mir aufgefallen, dafs die Lehrerinnen [2]) ihrer

---

[1]) Wychgram, Das weibliche Unterrichtswesen in Frankreich, Leipzig 1886, S. 146.

[2]) An den Mädchenschulen Frankreichs wirken in der Regel, ohne dafs sich dabei Übelstände herausstellen, nur Lehrerinnen, auch in den obersten Klassen, und die Leitung solcher Schulen liegt stets in weiblicher Hand. Eine Eigentümlichkeit, die sich bei uns gar nicht vorfindet, ist die verheiratete Lehrerin. In Deutschland scheidet bekanntlich eine Lehrerin, die sich verheiratet, aus dem Lehrverbande aus; in Frankreich dagegen, wie in der Schweiz, kann sie nach wie vor der Schule angehören, und man hat mir überall, wo ich mich erkundigte, die Versicherung gegeben, dafs die Schule dabei nicht schlecht wegkommt. Für solche Fälle, wo die Lehrerin physisch thatsächlich verhindert ist, hat man einen besonderen Vertretungsdienst eingerichtet. Dafs Lehrerinnen mit Lehrern oder mit Beamten der Schulverwaltung verheiratet sind, ist nicht selten. In einer Stadt lernte ich eine höhere Lehrerin kennen, die mit einem Volksschulinspektor verhei-

Aufgabe eine bemerkenswerte Berufsfreudigkeit entgegenbringen, dafs sie in den allermeisten Fällen mit wirklicher Lust und Liebe arbeiten, ja sehr oft mit einer glücklichen Beigabe von Humor, der für den Sprachunterricht gerade überaus wertvoll ist, und dafs sie bei ihren Schülerinnen ein grofses Mafs frischer Teilnahme und freudigen Entgegenkommens finden, ohne durch Disziplinwidrigkeiten gestört zu werden. An mehr als einer dieser Schulen sagte man mir, dafs Strafen so gut wie unbekannt seien, und wenn ich die ausgezeichnete Haltung der Schülerinnen beobachtete, die Bescheidenheit und Sittsamkeit ihres Auftretens, so erschien mir das durchaus nicht unwahrscheinlich. Ihre Haltung während des Unterrichts, ihre Teilnahme an der gemeinsamen Arbeit der Klasse war der der Gymnasiasten weit überlegen. Dafs unter so günstigen Verhältnissen der Unterricht gedeihen mufs, ist einleuchtend. Das sprachliche Können der Neuphilologinnen steht überdies schon jetzt auf einer hohen Stufe und verspricht eine sehr günstige Weiterentwickelung für die Zukunft. Und wie sie ein grofses Talent für die elementaren Aufgaben des Sprachunterrichts haben, so wissen sie auch den höheren Seiten desselben gerecht zu werden und das Studium der litterarischen Werke zu einer Quelle wahrer Geistesbildung zu machen. Unvergessen sind mir in dieser Hinsicht die Lektürestunden, die ich bei Mme Romieu an der höheren Töchterschule zu Montpellier und bei Mlle Gille an der Racine-Schule zu Paris gehört habe. Die erstere behandelte in Klasse V Schillers „Würde der Frauen", Goethes „Gefunden" und einen Abschnitt aus „Hermann und Dorothea". Sie las ausgezeichnet vor, und die Erläuterungen, die sie zum Texte gab, verrieten eine reiche Bildung sowie eine ungewöhnliche Kenntnis unserer Sprache. Es war ein wahrhaft geistvoller Unterricht, dem die Schülerinnen mit innerlichster Teilnahme und sichtlicher Befriedigung folgten. Und nicht minder bedeutend in ihrer Art war die Erklärung einer Scene von Schillers „Maria Stuart", die ich bei Mlle Gille in Klasse VI hörte. Die Lehrerin sprach Deutsch wie eine Deutsche und wandte diese Sprache beständig beim Unterrichte an. Ohne die sprachliche Seite des Kommentars zu vernachlässigen, legte sie doch den Hauptnachdruck auf die inhaltliche Erläuterung und wufste die Schülerinnen trefflich in das Verständnis des Dichters einzuführen. Um dazu noch ein hervorragendes Beispiel aus dem Gebiete des englischen Unterrichts anzuführen, sei einer Unterrichtsstunde über

---

ratet war, anderwärts eine höhere Lehrerin, die die Frau eines Gymnasiallehrers war, in einer dritten Stadt war die Leiterin eines Lehrerinnenseminars mit einem Gymnasiallehrer verheiratet. Dafs die verheirateten Lehrerinnen, die selbst Kinder haben, in der Schule Minderwertiges leisten, habe ich nirgends wahrgenommen. Und warum sollte auch der Mutterberuf, der eine besonders reiche Beobachtung der Kindesseele ermöglicht, ein Hindernis sein für die Ausübung des Lehrerberufes? Aus meiner eigenen Erfahrung kann ich anführen, dafs eine der besten Lehrerinnen, die ich in Frankreich kennen gelernt und die die Agrégation bestanden, nicht die von den Lehrern scherzhaft als „Agrégation omnibus" bezeichnete Prüfung, sondern die so überaus schwierige Aggregation für Deutsch, dafs diese Dame Mutter eines fünfjährigen gesunden Zwillingspaares war.

Shakespeares „Richard III.“ gedacht, der ich in Klasse IV der Fénelon-Schule zu Paris bei Mlle Soult beiwohnte. Auch hier kam die fremde Sprache ausschliefslich im Unterrichte zur Anwendung. Schon das blofse Hören eines so formgerechten und durchdachten englischen Vortrages, wie die Lehrerin ihn zu bieten wufste, war eine treffliche Bildungsgelegenheit für die jungen Mädchen.

Wenn der Gesamteindruck, den ich von dem Unterrichte in den höheren Töchterschulen Frankreichs erhalten habe, vorwiegend sehr vorteilhafter Art war, so kann ich mich nicht ganz in derselben Weise über die anderen Schulen äufsern. Was zunächst die Ecoles primaires supérieures (höhere Volksschulen) anlangt, so erschienen mir die hier erzielten Ergebnisse des neusprachlichen Unterrichts im allgemeinen wenig befriedigend. Man mufs aber freilich, um nicht ungerecht zu sein, zugeben, dafs es in dem überaus engen Rahmen, der dem fremdsprachlichen Unterrichte hier gesteckt ist, grofse Schwierigkeiten macht, etwas Ordentliches zu erreichen. Drei Stunden wöchentlich in den zwei ersten Jahreskursen und im dritten drei oder zwei, je nachdem es sich um eine Mädchen- oder Knabenschule handelt, das ist ein sehr bescheidenes Mafs. Dazu kommt noch, dafs die Eltern der Schüler dieser Anstalten fast ganz ausschliefslich dem kleinen Bürger- und namentlich dem Arbeiterstande angehören, bei dem nur ein sehr geringes Verständnis für den Wert fremdsprachlicher Bildung vorhanden ist. Im Hinblick auf die irrigen Meinungen, die über die Ecoles primaires supérieures bei uns in Deutschland oft zu treffen sind, sei ausdrücklich bemerkt, dafs der wohlhabendere Bürgerstand diese Schulen, in denen der Unterricht unentgeltlich erteilt wird, fast durchweg meidet, zum Teil wohl gerade wegen der Unentgeltlichkeit des Besuches. Oft machte ich die Wahrnehmung, dafs den Schülern dieser Anstalten das Sprechen der fremden Sprache geradezu lächerlich vorkam, ein Standpunkt, den man bei ungebildeten Leuten überhaupt, auch hierzulande, finden kann. Man möchte wohl die Frage aufwerfen, ob es bei den Verhältnissen, wie sie nun einmal vorhanden sind, wirklich zweckmäfsig ist, den fremdsprachlichen Unterricht für alle Schüler der Ecoles primaires supérieures zu einem Pflichtfach zu machen. Was fangen z. B. die künftigen Handwerker, die aus diesen Schulen hervorgehen, mit ihren geringen fremdsprachlichen Kenntnissen an? zumal wenn sie, wie es oft der Fall ist, nur die unterste Klasse besucht haben. Nach dem untersten Jahrgang, der Classe de première année, findet thatsächlich öfters ein starker Abgang statt, und es giebt Anstalten, an denen er fast die Hälfte beträgt. Ist es irgend wahrscheinlich, dafs solche Schüler, die von vornherein wissen, dafs sie nach einem Jahre abgehen, dem fremdsprachlichen Unterrichte ein grofses Interesse entgegenbringen? Aufserdem leiden die in grofsen Städten gelegenen Schulen dieser Gattung oft stark an Überfüllung, namentlich in der untersten Klasse. In einer Pariser Schule zählte ich in der Classe de première année 48 Zöglinge, in Lyon sogar 67! Unter so schwierigen äufseren Verhältnissen Ergebnisse zu erzielen,

die nur einigermafsen befriedigend sind, ist wahrlich nicht leicht, und dürfte wohl nur besonders gut beanlagten und ausgerüsteten Lehrerpersönlichkeiten gelingen. Nicht soll verschwiegen werden, dafs ich auf dem so schwierigen und im allgemeinen wenig dankbaren Boden dieser Schulen einzelne sehr tüchtige Lehrkräfte angetroffen habe. Namentlich denke ich mit besonderem Vergnügen zurück an eine deutsche Stunde bei Mlle Wiart und an eine englische bei Mlle Rossignol an der Ecole Edgar-Quinet zu Paris (Rue des Martyrs, 63), sowie an die englischen Stunden, die ich bei Mlle Routledge an der Ecole primaire supérieure de filles zu Lyon (3. Arrond., Rue Mazenod), und bei M. Picard an der Ecole primaire supérieure de garçons zu Tours hörte.

In der letzteren Lektion, die den Lehrer sowohl nach der Seite des praktischen Könnens, als auch nach der Seite der Methode in sehr vorteilhaftem Lichte zeigte, kam das Chorsprechen in einer Weise zur Verwendung, wie ich es nicht oft in Frankreich beobachtet habe, sicher in keiner anderen Ecole primaire supérieure, und als ich nicht umhin konnte, dem Lehrer am Schlusse meinen Glückwunsch auszusprechen, meinte er: „Das Chorsprechen ist die Grundlage meines Unterrichts.“ Es leuchtet wohl ohne weiteres ein, dafs das Chorsprechen gerade für die überfüllten Klassen dieser Schulen von ganz besonderer methodischer Bedeutung ist und darum viel mehr gepflegt werden sollte, als es thatsächlich geschieht.

Ein etwas besseres Gesamturteil kann ich über den neusprachlichen Unterricht an den Lehrer- und Lehrerinnenseminaren fällen. In der That liegen die äufseren Verhältnisse hier wesentlich günstiger als an den eben genannten Schulen. Von überfüllten Klassen ist hier nirgends die Rede, und die stärkste Schülerziffer, die ich in einer Seminarklasse bemerkt habe, war 24, in einer Classe de première année zu Lyon. Da der Eintritt nur auf Grund einer Konkurrenzprüfung möglich ist, so hat man von vornherein eine Gewähr dafür, dafs die geistige Beanlagung der Schüler hier über den Durchschnitt der Volksschüler hinausgeht. Auch die sittliche Haltung der Zöglinge hat bei mir den besten Eindruck hinterlassen, in allen den zehn Seminaren, die ich kennen gelernt habe. Man sah durchweg, dafs man es hier mit ernsten, gewissenhaften, arbeitsamen jungen Leuten zu thun hatte, vor denen jeder Lehrer gern unterrichten mufste. Ein Lehrer, der sowohl an dem Gymnasium als an dem Lehrerseminare derselben Stadt fremdsprachlichen Unterricht erteilt, versicherte mir, dafs ihm die Arbeit am Seminare viel mehr Freude mache als am Gymnasium. Ich glaube das ohne weiteres. Der Geist an diesen Anstalten, soweit ich ihn beobachtet, ist ein sehr guter, das Internat hat einen milden Charakter, man kommt ohne ein besonderes Aufsichtspersonal aus, und mehr als einen Seminarleiter habe ich kennen gelernt, der zu seinen Zöglingen in dem schönen Verhältnis eines Vaters zu seiner Familie stand. So glückliche Umstände müssen natürlich auch dem Unterrichte zustatten kommen. Wenn ich mein Urteil noch etwas näher bestimmen soll, so kann ich nicht verschweigen, dafs mir die Er-

gebnisse des Unterrichts im Englischen einen günstigeren Eindruck gemacht haben [1]) als die im Deutschen. Und das ist begreiflich bei der Einrichtung dieses Unterrichts. Denn dem Deutschen sind genau soviel Stunden gewidmet als dem Englischen, und es leuchtet wohl ein, dafs drei Stunden wöchentlich, in drei Jahreskursen erteilt, für eine so schwierige Sprache wie das Deutsche auf keinen Fall genügen können. Zum mindesten wäre ein stärkerer Anfang, mit fünf Stunden wöchentlich, wenigstens im ersten Jahreskursus, dringend erwünscht, um so mehr, da die Schüler der untersten Klasse bereits 16 Jahre alt sind, das heifst also in einem Alter stehen, wo die Sprachwerkzeuge nicht mehr ganz geschmeidig sind. Auch für das Englische würde ein solcher Anfang nur zweckmäfsig sein, doch wäre es hier, dem leichteren Charakter der Sprache entsprechend, sehr wohl thunlich, sich im zweiten und dritten Jahrgange mit nur zwei Stunden wöchentlich zu begnügen, sodafs also die Gesamtziffer die nämliche bliebe wie jetzt. Dafs eine Grundlage von fünf Stunden wöchentlich bei geeignetem Betrieb ein sehr wertvolles Ergebnis liefert, ist für das Englische sicher, für das Deutsche wenigstens wahrscheinlich. Dem Charakter der lebenden Sprache könnte man dann noch ganz anders Rechnung tragen, als es jetzt möglich ist, und die Sprechfähigkeit der Zöglinge erheblich entwickeln, wodurch der ganze Betrieb einen frischen Anstofs erhalten würde [2]).

Dafs das französische Seminar nicht das Latein auf seinen Lehrplan gesetzt hat, sondern eine neuere Fremdsprache, ist eine Thatsache, die besonders hervorgehoben und auf den Seiten beachtet zu werden verdient, wo man noch jetzt meint, dafs Latein für den künftigen Volksschullehrer eine geeignete geistige Nahrung sei. Die Frage, ob die Seminaristen zweckmäfsiger eine tote oder eine lebende Sprache lernen sollen, war in Frankreich seiner Zeit viel umstritten. Soweit ich mich habe vergewissern können, geht die jetzt vorherrschende Strömung eher auf Stärkung als auf Schwächung des neusprachlichen Unterrichts. Man hat mehr und mehr erkannt, dafs die Kenntnis einer neueren Sprache für den Volksschullehrer ein zinsenbringendes Kapital ist, dafs diejenigen, die einmal berufen sind, wenn auch in bescheidenem Kreise, führende Geister zu sein, ein grofses Interesse daran haben, durch eine fremde Sprache den Schlüssel zur Kultur eines anderen grofsen Volkes zu besitzen, dafs darin etwas Erhebendes und Befreiendes zugleich liegt, was gerade für den künftigen Volksschullehrer von grofsem Werte ist. Zu den schon jetzt auf weitere Stärkung dieses Unter-

---

1) Unter den englischen Seminarlehrerinnen, die ich kennen gelernt habe, seien namentlich hervorgehoben Mlle Routledge in Lyon, Mlle Rive in Montpellier und Mlle Fournier in Orléans.

2) Auf Wunsch eines Seminardirektors knüpfte ich mit drei jungen Leuten, die den dreijährigen Kursus des Seminars bereits ganz durchgemacht hatten, ein deutsches Gespräch an. Das Ergebnis war aber dürftig. Die jungen Leute verstanden nur mit gröfster Mühe, was ich zu ihnen sagte, und die Antworten, soweit sie überhaupt erfolgten, waren sehr unkorrekt nach Aussprache und grammatischer Form.

richts zielenden Maſsnahmen gehört vor allem, daſs man beabsichtigt, die neuere Sprache auch zu einem Gegenstande der Aufnahmeprüfung zu machen, zunächst natürlich nur als Wahlfach, später aber, wenn der neusprachliche Unterricht noch festeren Fuſs gefaſst haben wird, auch als Pflichtfach. Wenn dann der deutsche Lehrer in der ersten Seminarklasse nicht mehr genötigt sein wird, mit den Anfangsgründen der fremden Sprache zu beginnen, wird der ganze Unterricht einen höheren Aufschwung nehmen können.

In Verbindung mit diesen Bemerkungen über den neusprachlichen Unterricht an den Seminaren Frankreichs sei hier noch ein Wort über eine sehr nützliche Einrichtung gesagt, die seit einigen Jahren an den Lehrerinnenseminaren besteht und die in weiteren Kreisen bekannt zu werden verdient, ich meine die Einrichtung der sogen. Répétitrices étrangères. Darunter versteht man junge Mädchen aus Deutschland oder England, die in einem Lehrerinnenseminare Aufnahme finden, um den Lehrerinnen, die es wünschen, und den Zöglingen der Anstalt Gelegenheit zu fremdsprachlicher Unterhaltung zu geben. Eine solche Répétitrice hat die mäſsige Summe von 40 Frs. monatlich in die Schulkasse zu zahlen und erhält dafür freie Wohnung, Kost, Heizung und Beleuchtung. Sie hat täglich ein bis zwei Stunden auf fremdsprachliche Unterhaltungsübungen zu verwenden und kann dafür nach eigener Neigung an den Unterrichtskursen des Seminars teilnehmen oder sich sonst beschäftigen, nur darf sie nicht bezahlten Privatunterricht auſserhalb der Schule erteilen. Nach dem, was man bisher gehört, hat diese Einrichtung Früchte getragen, und es wird daher daran gedacht, sie mehr und mehr zu verallgemeinern. Nach meinen eigenen Beobachtungen bietet sie eine überaus wünschenswerte praktische Ergänzung des eigentlichen Sprachunterrichts. Die Anwesenheit und der Umgang einer Person, die die fremde Sprache als ihre Muttersprache redet, kann nur einen günstig anregenden und anspornenden Einfluſs auf die Zöglinge ausüben, und diese werden dadurch in den Stand gesetzt, inbezug auf das praktische Können weiter zu kommen, als es sonst möglich wäre. Sehr zu wünschen wäre, daſs die Einrichtung auch auf die Lehrerseminare ausgedehnt würde, und zwar wo möglich in der erweiterten Form, daſs man den Schülern einer jeden der drei Klassen einen Ausländer zur Verfügung stellte, daſs man also in jedes Seminar drei junge Engländer oder Deutsche aufnähme. Dann käme auf etwa 20 Schüler ein Ausländer. Die sprachliche Förderung, die die Seminaristen erhielten, würde dann natürlich wesentlich verstärkt werden, und sie hätten dabei zugleich noch den ganz besonderen Vorteil, daſs sie auch mehrere Ausländer in der fremden Sprache zusammen reden hören könnten. Es ist mir kein Zweifel, daſs es nicht schwer halten würde, wenigstens in Deutschland gebildete junge Männer zu finden, die sich entschlössen, unter den für die Répétitrices étrangères geltenden Bestimmungen in ein französisches Lehrerseminar für ein Jahr einzutreten. Ein junger deutscher Neuphilolog, der sein Universitätsstudium hinter sich hätte, würde durchaus seine Rechnung finden, wenn er die freie

Zeit, die ihm ein Aufenthalt als Répétiteur étranger in einem französischen Lehrerseminare liefse, auf eine gründliche praktische Aneignung der französischen Sprache verwendete. Und er würde sich durchaus nichts vergeben. Er fände eine für ihn sehr wünschenswerte Ergänzung seiner französischen Studien, wie sie ihm keine deutsche Universität bieten könnte. Ganz abgesehen von der sprachlichen Bildung, die beiden Teilen zugute käme, würde auch der tägliche Umgang für die jungen Leute etwas äufserst Anregendes und allgemein Bildendes haben; auf beiden Seiten würde man Gelegenheit finden, sein Urteil über die fremde Volksart zu berichtigen und zu läutern. Auf jeden Fall würde es der Mühe lohnen, einmal einen Versuch mit der Einrichtung an einer Anstalt zu machen, deren Leiter ein unmittelbares Interesse an dem neusprachlichen Unterrichte nimmt.

Noch möge hier ein kurzes Wort über den neusprachlichen Unterricht an einer Spezialschule gesagt sein, die für Frankreich ihre besondere Wichtigkeit hat, die Ecole spéciale militaire von Saint-Cyr, deren Aufgabe es ist, Offiziere der Linieninfanterie, Kavallerie und Marineinfanterie auszubilden. Leider kann ich hier nicht aus eigener Anschauung sprechen, denn mein Hospitierungsgesuch war seiner Zeit nur an das Unterrichtsministerium der französischen Republik gegangen, und in Paris war meine Zeit durch die Besuche der übrigen Schulen dermafsen in Anspruch genommen, dafs ich nicht dazu gekommen bin, mich nachträglich noch an das Kriegsministerium zu wenden. Da aber in der Litteratur mehrere sachkundige Auslassungen über den Gegenstand vorhanden sind [1]), so soll hier in Kürze darüber gehandelt werden.

Ein Fakultätsprofessor, mit dem ich über die deutschen Sprachkenntnisse der französischen Offiziere sprach, hatte in einer Hinsicht von ihnen eine sehr gute Meinung: während die ehemaligen Gymnasiasten das bifschen Deutsch, was sie überhaupt gelernt, sehr bald wieder vergäfsen, blieben die Offiziere wirklich in Fühlung mit der Sprache und könnten Moltkes Generalstabswerk ausgezeichnet übersetzen; aber freilich, fügte er hinzu, wenn sie ein Stück Brot auf Deutsch verlangen sollten, so wüfsten sie sich kaum auszudrücken; sie widmeten sich zu ausschliefslich der militärisch-technischen Sprache und vernachlässigten darüber die Umgangssprache. Ein Vorkommnis, das vor einigen Jahren in der französischen Presse viel besprochen wurde, scheint nach derselben Richtung zu deuten: Ein russischer Offizier, wird erzählt, der zu Fufs nach Frankreich gekommen, habe in einer östlichen Stadt mehrere französische Offiziere getroffen und auf Deutsch angeredet, habe sich ihnen aber nicht verständlich machen können. Es mag sein, dafs der deutsche Unterricht in Saint-Cyr früher eine gewisse einseitige Richtung genommen hat, doch ist dies nach dem sachkundigen Zeugnis

[1]) Vgl. Schweitzer, L'enseignement de l'allemand à l'école de Saint-Cyr, in der Revue universitaire, 1893, II, S. 430ff. A. Twight, Les langues vivantes en France, in der Zeitschrift: Die Neueren Sprachen, 1895, II, S. 296.

M. Schweitzers heutzutage nicht mehr der Fall. Seitdem M. Minssen, Verfasser der „Dialogues militaires", der Senior der deutschen Lehrer in St. Cyr, etwa um 1883 den Unterricht reorganisiert hat, wird auch den praktischen Bedürfnissen nach Möglichkeit Rechnung getragen. Neben ihm unterrichten noch fünf andere Lehrer, von denen auch in Deutschland bekannt sind M. Schweitzer und M. Jaeglé. Die Schüler haben je zwei Stunden wöchentlich und werden in Klassen unterrichtet, die nicht mehr als höchstens 35 Mann stark sind. Vor den Gymnasialklassen haben diese Klassen den aufserordentlichen Vorteil, dafs sie aus annähernd gleich starken Schülern zusammengesetzt sind, denn über die Zugehörigkeit zu den einzelnen Klassen entscheiden die bei der Aufnahmeprüfung bekundeten Kenntnisse. Manche Schüler bringen schon bei ihrem Eintritt eine sehr stattliche Sprechfähigkeit mit, da es mehr und mehr üblich wird, die jungen Offiziersaspiranten [1]) vor ihrem Eintritt in St. Cyr die grofsen Ferien über nach Deutschland zu schicken. M. Schweitzer erwähnt, dafs von 22 Schülern einer St. Cyr-Klasse des Collège Rollin zu Paris acht ihre grofsen Ferien in Dresden oder Leipzig zugebracht hätten. Der Unterricht wird jetzt sehr nach der praktischen Seite erteilt, und die Sprechübungen spielen dabei eine grofse Rolle, sodafs M. Schweitzer schon 1893 schätzungsweise sagen konnte, es verliefsen jährlich etwa 250 Offiziere die Schule, die sich im Ernstfalle ohne Schwierigkeit deutsch auszudrücken vermöchten. Und dies Verhältnis, meint er, werde sich noch günstiger gestalten, wenn die Schüler, wie bei der weiteren Entwickelung der Methode zu erwarten sei, schon vom Gymnasium her eine ausreichende Kenntnis der Umgangssprache mitbrächten. Jedenfalls hat man auch in St. Cyr grofse Fortschritte auf dem Gebiete des Deutschen gegen die Zeit vor dem Kriege zu verzeichnen, wo ein einziger Lehrer für dies Fach angestellt war, der die unmögliche Aufgabe zu lösen hatte, 300 Schüler auf einmal zu unterrichten.

Wenn ich nun zu dem neusprachlichen Unterricht an den höheren Knabenmittelschulen übergehe, den Lycées und Collèges de garçons, so kann ich nicht verhehlen, wie schon oben angedeutet wurde, dafs trotz mancher hervorragender Leistungen, die ich mich glücklich schätze gesehen zu haben, trotz mancher bedeutender Persönlichkeiten, die ich die Ehre gehabt habe, in der Lehrerwelt kennen zu lernen, der Gesamteindruck doch kein vorwiegend günstiger gewesen ist. Oft genug ist mir aufgefallen, dafs das Interesse, das die Schüler diesem Zweige des Unterrichtes entgegenbrachten, sehr mäfsiger Art war, ganz im Gegensatze zu dem, was ich an den höheren Töchterschulen beobachtete, und die Lehrer selbst haben mir dies mangelnde Interesse der Schüler manchmal bestätigt. Ich gebe zu, dafs mein Urteil etwas anders sein würde, wenn ich meine Besuche auf Pariser Schulen beschränkt hätte, und in Paris auf eine gewisse Anzahl hervorragender Lehrer. Mein Plan ging aber etwas

[1]) Die sogen. Elèves de (la classe de) Saint-Cyr, nicht zu verwechseln mit den Saint-Cyriens.

weiter. Mit Ausnahme des Lycée Saint-Louis, das bei seiner besonderen Einrichtung für die Zwecke meiner Mission weniger in Frage kam, habe ich nicht nur alle Pariser Gymnasien besucht, sondern auch eine gröfsere Anzahl Gymnasien der Provinz, und zwar habe ich auf die letzteren noch mehr Zeit verwandt als auf die von Paris. Dafs die Leistungen in Paris im allgemeinen höher stehen als in der Provinz, bei Lehrern wie bei Schülern, habe ich schon oben ausgesprochen und mufs ich hier wiederholen. Man darf nicht vergessen, dafs die Pariser Gymnasiallehrer, die in der Hauptsache nur Agrégés sind, eine geistige Auslese darstellen, von deren Höhe man nicht ohne weiteres auf die übrige französische Lehrerschaft schliefsen darf. Ein geistig hochstehender Lehrer wird immer schon durch die blofse Thatsache seines Verkehrs mit der Klasse günstig und heilsam auf diese wirken. Freilich macht es die geistige Leistungsfähigkeit allein beim Unterrichte noch nicht aus, und man kann sogar sagen, dafs ein Geist von mäfsiger Spannweite bei sorgfältiger Durchdenkung und Durcharbeitung der unterrichtlichen Aufgaben doch schliefslich ein fester gegründetes Endergebnis erzielt, als ein genialer Geist, der da meint, dafs die blofse Stoffbeherrschung auch den Lehrerfolg verbürge. Was die eigentlich pädagogische Arbeit anlangt, so kann ich nicht sagen, dafs ich da einen sehr wesentlichen Unterschied zwischen Paris und der Provinz wahrgenommen hätte, und was weiter unten hierüber zu sagen sein wird, bezieht sich ebenso auf die eine wie auf die andere Kategorie von Lehrern.

Die Pariser Schülerwelt anderseits steht an und für sich inbezug auf geistige Gewecktheit hoch [1]), und empfängt für das Erlernen fremder Sprachen Anregungen, die für die Provinz nur in weit geringerem Mafse vorhanden sind. Man denke hier nur an den starken Fremdenverkehr mit allem, was er im Gefolge hat, wie er gerade in der Hauptstadt der französischen Republik zusammenströmt. Damit verträgt sich wohl, dafs zwischen den einzelnen Gymnasien von Paris, je nach ihrer Lage, immer noch gewisse Unterschiede bestehen. Die Schüler z. B. des Lycée Janson-de-Sailly und des Lycée Condorcet stammen vorwiegend von sehr wohlhabenden Eltern, an ersterer Schule noch mehr als an letzterer, von Eltern, die den Wert einer guten neusprachlichen Bildung wohl zu würdigen wissen, und die auch die Mittel haben, ihren Söhnen besondere Erlernungsgelegenheiten zu verschaffen, sei es durch Ermöglichung von Ferienreisen nach Deutschland oder England, sei es durch Bonnen- oder Gouvernantenunterricht. Die Eltern hingegen der Schüler z. B. des im Lateinischen

---

1) M. Lombard, der viel Gelegenheit gehabt hat, französische Kinder und besonders Pariser Kinder mit denen anderer Länder zu vergleichen, sagt hierüber (L'Etranger, 1895, S. 336): „Nos jeunes Parisiens sont plus intelligents, ont l'esprit plus éveillé et le travail plus facile que les enfants de toute autre nation. Ils apprennent quoi que ce soit, en général, beaucoup plus rapidement, et pour l'étude des langues vivantes en particulier, ils ont un avantage considérable, ils sont plus sociables, plus causeurs, plus bavards, si vous voulez.“

Viertel gelegenen Lycée Henri IV gehören einer wesentlich anderen Gesellschaftsklasse an; hier sind die Schüler viel mehr auf die Schule angewiesen.

Wenn ich sage, dafs der Gesamteindruck, den ich von meinen Beobachtungen im neusprachlichen Unterrichte der französischen Gymnasien mitgenommen habe, kein überwiegend guter gewesen ist, so mufs ich, um billig zu urteilen, sofort hinzufügen, dafs die neusprachlichen Gymnasiallehrer mit gewissen äufseren Schwierigkeiten zu kämpfen haben, aus denen sich manches der weiterhin zu erörternden Unvollkommenheiten des Betriebs erklärt, Schwierigkeiten, deren Beseitigung nicht allein von ihnen selbst abhängt. Ein ungünstiges Verhältnis z. B., unter dem die Gymnasiallehrer der klassischen Abteilung ebenso leiden wie ihre deutschen Kollegen, liegt darin, dafs die neuere Sprache, die als Pflichtfach gelehrt wird, nicht die einzige fremde Sprache ist, die die Schüler zu lernen haben, sondern dafs neben ihr noch zwei andere auf dem Lehrplane stehen, und dafs der Löwenanteil des Schülerfleifses nicht auf die neuere Sprache entfällt. Je länger, je mehr dürfte sich herausstellen, dafs der gleichzeitige Betrieb dreier fremder Sprachen eine Forderung ist, die nur an besonders glücklich veranlagte Schüler mit Aussicht auf Erfolg gestellt werden kann, nicht aber an die Durchschnittsbegabung der Köpfe, die die Mehrheit in den Klassen bilden. Die meisten Schüler sind thatsächlich nicht imstande, die Besonderheiten d r e i e r von ihnen zu erlernenden fremden Sprachen scharf auseinander zu halten: die unausbleibliche Folge für die Mehrzahl der Schüler ist eine bedauernswerte Verwirrung der sprachlichen Vorstellungen in den Köpfen, durch die die geistige Leistungsfähigkeit im allgemeinen unmöglich gehoben werden kann. Alle Gymnasiallehrer wissen, dafs dies Nebeneinander dreier fremder Sprachen eine reichlich fliefsende Fehlerquelle ist, und diese wird vorhanden sein, so lange als die jetzige Einrichtung noch andauert. Das gilt für die französischen Gymnasien ebenso wie für die unsrigen.

Ein von den französischen Neuphilologen selbst immer und immer wieder als ein grofser Nachteil hervorgehobener Umstand ist das geringe Zeitmafs, das man ihnen zur Verfügung stelle. Man weist darauf hin, dafs in den meisten Klassen des Enseignement classique der neueren Sprache nur 2½ Stunden wöchentlich zukommt, dafs dies jährlich etwa 100 Stunden ausmacht, und fragt dann, welchen sprachlichen Gewinn selbst ein 100stündiger, d. h. ein etwa 8tägiger Auslandsaufenthalt bringen könne, und wie ein Einsichtiger verlangen kann, dafs der Schüler in einer so knapp bemessenen Zeit zum Sprechen der fremden Sprache gebracht werde. Ist aber das äufsere Zeitmafs wirklich so bescheiden, als es oft dargestellt wird? Zunächst mufs darauf hingewiesen werden, dafs in den drei unteren Klassen die neuere Sprache mit vier Stunden wöchentlich angesetzt ist. Das ist schon ein nicht zu verachtendes Mafs, zumal wenn man bedenkt, dafs die Stunde hier fast 60 Minuten hat, und nicht 50 Minuten, wie bei uns in Sachsen. Vier Unterrichtsstunden in Frankreich verhalten sich zu vier Unterrichtsstunden in Sachsen etwa wie 240 zu 200 Minuten. Dem entsprechend

würden die 2½ Stunden, die der neueren Sprache in den Klassen von Sixième an aufwärts ausschliefslich der Classe de Philosophie am französischen Gymnasium gewidmet sind, in Wirklichkeit fast 150 Minuten betragen, während sich die neuere Sprache in den allermeisten Klassen der sächsischen Gymnasien mit 100 Minuten wöchentlich begnügen mufs. Nach unserem sächsischen Mafse also gemessen und nach unserer Weise ausgedrückt, würden der neueren Sprache in den Klassen Sixième bis Rhétorique wöchentlich fast drei Stunden zukommen, d. h. drei Stunden von je 50 Minuten. Wenn die Neuphilologen Frankreichs finden, dafs das ihnen zuerteilte Zeitmafs ungenügend ist, so mag dies vom Fachstandpunkte aus berechtigt sein, soviel aber ist sicher: Wir Neuphilologen der sächsischen Gymnasien würden uns überaus glücklich schätzen, wenn wir ein solches Zeitmafs für unseren französischen Unterricht erlangten. Es scheint mir, dafs für Frankreich schon viel gewonnen wäre, wenn man sich entschlösse, die 2½ zur Verfügung stehenden Stunden in drei Teile zu zerlegen, je etwa fünfzig Minuten lang, statt, wie es jetzt geschieht, in zwei Teile, deren erster 90 Minuten hat, und der zweite 60. Wenn es eine Thatsache giebt, die nach meinen Beobachtungen feststeht, so ist es die, dafs eine Unterrichtsstunde von 90 Minuten Länge eine Anstrengung bedeutet, der die französischen Schüler im Durchschnitt nicht gewachsen sind. Die deutschen würden es natürlich ebenso wenig sein. Von vornherein war mir nicht verständlich, wie man es in Frankreich anfängt, die Aufmerksamkeit der Schüler 1½ oder gar 2 Stunden lang festzuhalten; — man mufs nämlich beachten, dafs in allen Klassen der Division de grammaire und der Division supérieure, also in den Klassen Sixième bis zur Philosophie die Unterrichtsstunde in den Hauptfächern je zwei Stunden dauert [1]), und daher habe ich bei meinen Besuchen auf diesen Punkt gerade ein besonderes Augenmerk gerichtet. Ich habe immer gefunden, dafs im letzten Teile einer 1½ und gar einer 2 stündigen Unterrichtslektion die sogen. Ermüdungserscheinungen bei den Schülern sehr zahlreich und sehr stark auftraten, und zwar obwohl die Gesamtzahl der wöchentlichen Schulstunden in den meisten Klassen höchstens zwanzig beträgt. Die Aufmerksamkeit liefs nach, die Worte des Lehrers fanden keinen Halt mehr im Geiste der Hörer, man fing an zu gähnen, man beschäftigte sich in irgendeiner anderen nicht zur Sache gehörigen Weise und schädigte daher den eigentlichen Zweck des Unterrichts. Daraus ergaben sich natürlich auch oft Disziplinwidrigkeiten, die die Aufgabe des Lehrers erschwerten. Kurz gesagt, es erwächst aus der jetzigen Zeiteinteilung ein thatsächlicher Verlust an Zeit, der im Interesse des Unterrichts nur zu bedauern ist. Selbst unsere deutschen Universitätsvorlesungen verlangen vom Studenten nur eine ¾ Stunden oder 45 Minuten dauernde Aufmerksamkeit; denn von jeder Vorlesung geht das sogen. akademische Viertel ab, und in Frankreich glaubt man von

[1]) Auch die neueren Sprachen hatten bis 1890 in den Klassen Sixième bis Seconde einschliefslich eine Unterrichtsstunde von zweistündiger Dauer. Der Lehrplan vom 28. Januar 1890 verkürzte diese Zeit um je eine halbe Stunde.

einem Schüler nicht weniger als das Doppelte verlangen zu können? Schon a priori mufs das bedenklich erscheinen, da doch die geistige Organisation eines jungen Franzosen nicht verschieden ist von der eines jungen Deutschen, und die thatsächliche Erfahrung bestätigt durchaus diese Auffassung. Nach französischem Sprachgebrauch bezeichnet man die 1½stündige Lektion als „classe“ im engeren Sinne, die 1stündige dagegen als „conférence“. Die letztere, für die keine Aufgaben gegeben werden dürfen, ist besonders für die mündlichen Übungen bestimmt, für Konversationsübungen und Lektüre. Ich habe mich oft gefragt, ob eine solche Unterscheidung wirklich in der Natur der Sache begründet und zweckmäfsig sei, habe diese Frage aber niemals bejahen können. Es könnte nur vorteilhaft sein, wenn man sich entschlösse, diesen künstlichen Unterschied, der lediglich dazu führt, die Sprechübungen aus der 1½stündigen Unterrichtslektion zu verdrängen, ein für allemal aufzugeben. Schon der Umstand, dafs das Fach dreimal wöchentlich der Aufmerksamkeit der Schüler entgegengebracht wird, dürfte heilsam wirken und zu besseren Ergebnissen führen. Der durch eine solche Änderung erreichte Vorteil, der namentlich in einer wirksameren Ausnützung der zu Gebote stehenden Zeit liegt, fällt so schwer ins Gewicht, dafs dem gegenüber die für die Lehrer sich ergebende Unbequemlichkeit, etwas länger an die Schule gefesselt zu sein, nicht sehr in Betracht kommen kann, zumal die französischen Gymnasiallehrer inbezug auf die Pflichtstundenzahl sehr günstig gestellt sind, weit günstiger als die sächsischen und die deutschen Gymnasiallehrer überhaupt in absehbarer Zeit hoffen dürfen gestellt zu werden. Während in Sachsen die gesetzliche Höchstzahl der wöchentlichen Pflichtstunden 24 beträgt, wenn man auch thatsächlich nur etwa 20 im Durchschnitt erteilt, ist der französische Gymnasiallehrer nur auf 16, oder in Paris auf 15 Stunden verpflichtet. Er giebt ja öfters eine gröfsere Zahl von Stunden, aber diese werden ihm dann in der Regel besonders vergütet [1]).

Wenn es mir also nicht scheint, dafs die dem neusprachlichen Unterrichte im Enseignement classique der Gymnasien zugemessene Zeit zu gering ist, um gröfsere Erfolge zu erzielen, so möchte ich dies für das Enseignement moderne noch weniger zugeben, vorausgesetzt, dafs man sich auch hier zu einer zweckmäfsigeren Einteilung der Zeit entschliefst, die gleichbedeutend ist mit einer wirksameren Ausnutzung der Zeit. Als ein wirkliches ernstes Hindernis hingegen, als vielleicht das gröfste Hindernis überhaupt, das dem Aufschwung der neusprachlichen Studien am Gymnasium Frankreichs entgegensteht, kann man die allzu weitgehende Nachsicht betrachten, um nicht ein anderes Wort zu gebrauchen, mit der die Versetzung von einer Klasse zur andern gehandhabt wird. Über diesen Punkt habe ich vonseiten der Lehrer in den verschiedensten Teilen

[1]) Für die Herabsetzung der Pflichtstundenzahl ist in Frankreich besonders M. Wolfromm thätig gewesen, der Herausgeber der „Revue de l'Enseignement des Langues vivantes“. Er verfafste eine in diesem Sinne gehaltene Eingabe an das Unterrichtsministerium, die eine grofse Zahl von Unterschriften fand und schliefslich Erfolg hatte.

Frankreichs so lebhafte und immer wiederkehrende Klagen gehört, dafs ich im Zusammenhang mit den beim Unterricht selbst gemachten Beobachtungen nicht anders kann, als hierin ein Hauptübel zu erblicken.

Wie geht es bei der Versetzung in Frankreich zu? Nach dem, was ich vonseiten der Lehrer erfahren habe, sind folgendes die Hauptzüge des Verfahrens: Gegen Ende des Schuljahres, das in Frankreich bekanntlich von Anfang Oktober bis Ende Juli geht und durch die zwei Monate dauernden grofsen Ferien abgeschlossen wird [1]), läfst sich der Direktor (Proviseur an den staatlichen, Principal an den städtischen Anstalten) von jedem Lehrer die Zensuren seiner Schüler geben. Während also bei uns zunächst der Klassenlehrer die sämtlichen Fachzensuren der Schüler seiner Klasse in seiner Hand vereinigt und in das allen Lehrern zugängliche Klassenzensurbuch einträgt, gehen in Frankreich die Einzelzensuren an den Direktor. Die so gegebenen Zensuren gehen von 0 bis 20, und wer eine Zensur von 9 an abwärts hat, mufs sich einer besonderen Prüfung in dem betreffenden Fache unterziehen. Führt diese Prüfung zu einem unbefriedigenden Ergebnis, so wird zunächst eine Art Vergleich geschlossen und die Schüler, die in der Prüfung nicht genügt haben, bedingungsweise in die nächste Klasse versetzt. Dieses Verfahren kann um so leichter gewählt werden, da der Direktor mit den verschiedenen Lehrern einzeln über die Frage des Sitzenbleibens verhandelt. Diese bedingungsweise geschehende Versetzung, von der die Familie noch vor Beginn der grofsen Ferien amtlich benachrichtigt werden mufs, nötigt den Schüler, sich zwei Monate später, gleich nach Wiederbeginn der Schule, einer neuen Prüfung zu unterziehen, und zwar nicht bei seinem bisherigen Lehrer, sondern bei dem der neuen Klasse [2]). Nach dieser abermaligen Prüfung findet eine Lehrerkonferenz statt, in der die Versetzungsfrage endgültig geregelt wird. Zu einer Abstimmung kommt es dabei thatsächlich kaum. Wenn der Direktor erklärt oder zu verstehen gegeben hat, dafs ein Schüler versetzt werden müsse, so wird man in der Regel einen auch noch so begründeten Widerspruch fallen lassen, zumal wenn der Direktor in der Lage ist, die Erklärung abzugeben, dafs der Vater des betreffenden Schülers die Ver-

1) Um diese Einrichtung des Schuljahrs darf man die französischen Kollegen wohl beneiden. Bei uns in Sachsen geht das Schuljahr von Ostern zu Ostern und zerfällt in ein Sommer- und ein Winterhalbjahr. Die grofsen Ferien, die nur 4 Wochen dauern, beginnen am 3. Sonnabend des Monats Juli, zerreifsen also das Sommerhalbjahr, das an sich oft ziemlich kurz ist, in zwei Teile und treten zu einer Zeit ein, wo die Schüler eine längere Ruhepause noch gar nicht wirklich verdient haben. Denn zu Beginn der grofsen Ferien haben die Schüler nur sechs Wochen lang einen nicht durch Ferien unterbrochenen Unterricht gehabt. Es würde einen grofsen Fortschritt für unser Schulwesen bedeuten, wenn man die Einrichtung einführte, nach der das Schuljahr mit den grofsen Ferien seinen Abschlufs fände.

2) An manchen Gymnasien finden vom Juli bis Oktober Extrakurse statt, in denen solche Schüler, deren Versetzung beanstandet wird, von Lehrern der Anstalt unterrichtet werden, natürlich für besondere Vergütung. Die Zahl solcher Schüler soll zuweilen nicht unbeträchtlich sein.

setzung wünsche. Das ist unter den thatsächlich in Frankreich obwaltenden Verhältnissen ein äufserst schwerwiegender Grund, vor dem schliefslich die besten pädagogischen Erwägungen zurücktreten müssen. Denn wenn man gegen den Willen des Vaters die Versetzung verweigert, so tritt nur zu leicht der Fall ein, dafs der Vater seinen Sohn abmeldet und einem der vielen geistlichen Gymnasien übergiebt, durch die in neuerer Zeit den Staatsschulen eine so überaus starke Konkurrenz gemacht wird. Der Direktor hat aber ein sehr grofses Interesse daran, dafs der Schülerbestand seiner Anstalt nicht zurückgeht, denn dann wird er von der Oberbehörde, die ihrerseits stark mit dem finanziellen Gesichtspunkte rechnen mufs, für einen schlechten Verwaltungsbeamten angesehen, und kein Direktor hört es gern, wenn man ihm höhererseits sagt: „Vous administrez mal!“ Eine einflufsreiche Persönlichkeit des französischen Unterrichtswesens, mit der ich über diese Dinge sprach, gab die Berechtigung der Klage seitens der Lehrer zu, erklärte aber gradewegs, dafs ein Heilmittel dagegen nicht vorhanden sei, denn von 10 Schülern, die man sitzen liefse, würde mindestens die Hälfte die Schule verlassen, um in ein geistliches Gymnasium überzugehen. Zu den finanziellen Gründen kommen hier schliefslich auch noch solche politischer Art. Schon jetzt sind die Schülerbestände der geistlichen Anstalten sehr bedeutend, und man mag staatlicherseits wohl Bedenken tragen, auch nur mittelbar noch weiter zu ihrer Anschwellung beizutragen. So wirkt die Besorgnis, den Schülerbestand sich verringern zu sehen, thatsächlich als ein ziemlich starker Druck, dem der Lehrer sich nur schwer entziehen kann.

Daneben giebt es aber auch einen Druck anderer Art. Wenn der Vater des fraglichen Schülers ein politisch einflufsreicher Mann ist oder es versteht, einen politisch einflufsreichen Mann, vielleicht gar einen Abgeordneten, für das Schicksal seines Sohnes zu erwärmen, so hat dieser grofse Aussicht, trotz schwacher Leistungen in die höhere Klasse aufzusteigen. Es ist ja bekannt, dafs die Erwählten des allgemeinen Stimmrechts in Frankreich ihren Wählern gern gefällig sind und sich dann in Dinge einmischen, die sie an und für sich gar nichts angehen. In Frankreich selbst wird darüber sehr geklagt, und ich habe in dieser Hinsicht ganz bezeichnende Vorkommnisse erzählen hören [1]). Dafs sogar die Frage der Versetzung eines Schülers vor der Einmischung der Abgeordneten nicht gesichert ist, möge folgender Fall beweisen, der sich in neuerer Zeit an einem gröfseren Gymnasium zugetragen hat. Da hat der Schüler X von seinem Lehrer am Ende des Schuljahres eine Nichtversetzungsnummer erhalten. Nach einiger Zeit hält der Direktor der Anstalt Rücksprache mit dem Lehrer und teilt ihm mit, der Abgeordnete so und so, hinter dem eine grofse Zahl anderer Abgeordneten ständen, habe sich unmittelbar und persönlich sehr warm für den betreffenden Schüler verwendet; da gerade jetzt von der Regierung eine Ortszulage für die Lehrer der Anstalt bei der Kammer

[1]) Vgl. auch den Artikel: Les recommandations dans l'Université. Les députés et l'administration, in der Revue universitaire, 1896, 15 juin, p. 68.

beantragt sei, so würde wohl zu erwägen sein, ob es ratsam sei, sich das Mifsfallen des Abgeordneten zuzuziehen, der durch seinen politischen Einflufs die Regierungsvorlage schliefslich zu Falle bringen könne. Was ist unter solchen Umständen dem Lehrer anders übrig geblieben, als in eine Änderung seiner Zensur zu willigen? Und wer möchte den Mut haben, ihn deshalb zu verurteilen? Der einzelne ist hier völlig machtlos gegenüber den Verhältnissen, wie sie sich nun einmal herausgebildet haben. Helfen könnte hier wohl nur ein kräftiges, immer wieder erneutes korporatives Geltendmachen der berechtigten pädagogischen Interessen, die durch das herrschende System schwer geschädigt werden. Wenn der ganze Stand der Gymnasiallehrer in aller Form, aber mit Nachdruck darauf hinwiese, dafs eine strengere Handhabung der Versetzungen zwar vielleicht einen augenblicklichen Rückgang des Schülerbestandes der Staatsschulen zur Folge haben könne, aber im letzten Endergebnis doch zu einer Erhöhung der wissenschaftlichen Leistungen und damit zu einer Erhöhung des moralischen Ansehens dieser Schulen führen müsse, die schliefslich auch wieder in den Schülerziffern ihren Ausdruck finden würde, so könnte auf die Dauer der Erfolg wohl nicht ausbleiben. Aber freilich ist die französische Lehrerschaft zur Zeit noch nicht organisiert. Man hat wohl den Conseil supérieur de l'Instruction publique, in dem der Gymnasiallehrerstand durch 10 gewählte Mitglieder vertreten ist (auf 58 im ganzen), aber die Mitglieder des Conseil supérieur haben ein gesetzlich und thatsächlich sehr beengtes Antragsrecht. Können sie nicht die Mehrheit des 15gliedrigen ständigen Ausschusses für einen Antrag gewinnen, so haben sie überhaupt keine gesetzliche Handhabe, aber selbst wenn sie des ständigen Ausschusses sicher sind, hängt es immer noch vom Minister ab, ob er einen so gestellten Antrag zur Beratung zulassen will. Sodann aber darf man nicht übersehen, dafs die Tagesordnung des Conseil Supérieur in der Regel sehr reich besetzt ist, so dafs auch aus diesem Grunde, bei der Kürze der Tagung, Anträge der Mitglieder nicht viel Aussicht haben. Nimmt man dazu noch, dafs der Vorsitzende dieser Körperschaft, der Minister, zugleich der amtliche Vorgesetzte der Mitglieder des Conseil ist, so wird man nicht leugnen können, dafs aufser und neben dieser an sich wichtigen und bedeutungsvollen Einrichtung eine weniger beengte, freiere Organisation der französischen Gymnasiallehrerschaft sehr wohl bestehen und nützliche Dienste leisten könnte. Zu einer solchen ist es aber bisher noch nicht gekommen. Es giebt wohl in manchen Städten örtliche Vereinigungen von Gymnasiallehrern, die namentlich in neuerer Zeit gegründet worden sind, aber es giebt noch keine gröfsere Zusammenfassung der Ortsvereine, weder zu einem gesamtfranzösischen Verbande, noch zu Bezirksverbänden, und ebenso wenig giebt es Gymnasiallehrervereine auf Grund einer bestimmten Fachzugehörigkeit [1]). Auch lose Versammlungstage für die Gymnasiallehrer eines einzelnen Bezirkes scheinen noch nicht versucht worden

[1]) Vor einigen Jahren wurde in Paris die Gründung eines Vereins neuphilologischer Lehrer versucht, kam aber nicht zustande.

zu sein. Mit einem Worte, es herrscht der Individualismus. Die in allen monarchischen Staaten des Deutschen Reiches bestehenden und blühenden Gymnasiallehrervereine haben in der französischen Republik kein Seitenstück, und bei dem dermaligen Stande der französischen Gesetzgebung, sowie der von Napoleon I. überkommenen Beamtenüberlieferung scheint es nicht leicht, zu einem solchen Zusammenschlufs zu gelangen [1]).

[1]) Nach früheren vergeblichen Versuchen zur Gründung eines französischen Gymnasiallehrervereins wurde Anfang 1896 ein neuer, kräftiger Anlauf genommen, und zwar ging die Bewegung, die sich verhältnismäfsig rasch ausbreitete, nicht von Paris aus, wo die Lehrer durch zu viele andere Dinge in Anspruch genommen sind und überdies ihre Interessen leicht persönlich im Ministerium wahrnehmen können, sondern von der Provinz, vom Süden. Ein Ausschufs von Lehrern des Gymnasiums zu Bordeaux nahm die Leitung in die Hand. Auf meiner Reise konnte ich deutlich beobachten, wie das Interesse für die Gründung des Vereines wuchs. Anfangs schien es nur wenig oder gar nicht vorhanden zu sein, und man sagte wohl skeptisch, dafs die Gymnasiallehrer doch kein „syndicat" bilden könnten, dafs die Regierung das nie gestatten würde. Schliefslich aber kam unter Beteiligung von einigen tausend Gymnasiallehrern ein Satzungsentwurf zustande, dessen erster Paragraph lautete: „Il est fondé entre les professeurs des Lycées et Collèges de France et des Colonies une Association fraternelle, ayant pour objet d'étudier en commun les améliorations morales et matérielles que comporte leur situation, de venir en aide aux professeurs trop éprouvés et à la famille qu'ils laisseraient dans le besoin." Die Gründung würde wahrscheinlich erfolgt sein, wenn nicht Hindernisse besonderer Art vorhanden gewesen wären. Nach § 291 nämlich des Code pénal von 1810 kann ein Verein von mehr als 20 Personen nur mit Erlaubnis der Regierung gegründet werden: „Nulle association de plus de vingt personnes, heifst es da, dont le but sera de se réunir tous les jours ou à certains jours marqués pour s'occuper d'objets religieux, littéraires, politiques ou autres, ne pourra se former qu'avec l'agrément du Gouvernement et sous les conditions qu'il plaira à l'autorité publique de lui imposer." Demgemäfs ist der erwähnte Satzungsentwurf im April d. J. dem Ministerium des Innern zur Genehmigung unterbreitet worden, unter gleichzeitiger Benachrichtigung des Unterrichtsministeriums. In der Wahlbewegung, die der Erneuerung des Conseil supérieur am 30. April d. J. vorausging, spielte der Vereinsgedanke eine gewisse Rolle. „Je suis de ceux qui pensent, schrieb z. B. M. Jouffret-Marseille in seinem Wahlmanifest, que le personnel enseignant a le droit et le devoir de s'unir, en respectant les formes légales, pour prendre conscience de lui-même et solidariser ses efforts. Je suis convaincu qu'une association de professeurs, respectueuse de la loi et animée d'un sentiment de modération, loin d'entraver la tâche de l'Administration, ne peut que l'éclairer et la favoriser." Seitdem hat man aber nicht gehört, dafs die Bewegung ein Ergebnis gehabt hätte, und nach neueren Nachrichten scheint es, dafs man vorläufig nicht zum Ziele gelangt. Vielleicht hat man es etwas zu hoch gesteckt, indem man von den Ortsvereinen sofort zu einem grofsen, alle Gymnasien Frankreichs und der Kolonieen umfassenden Verbande übergehen wollte. Die Aussichten des Gelingens wären vielleicht gröfser gewesen, wenn man sich fürs erste mit der Gründung von Bezirksvereinen, den Akademieen entsprechend, begnügt hätte, oder noch einfacher mit der Einberufung einer Versammlung von Gymnasiallehrern derselben Akademie. Die Akademie von Bordeaux z. B., die ein Personal von etwa 300 Gymnasiallehrern umfafst, hätte für die Gründung eines solchen Bezirksvereins oder die Abhaltung eines Bezirkstages völlig ausgereicht. Hätte man dann nicht einseitig die Standesinteressen in den Vordergrund gestellt, sondern vor allem das Studium pädagogischer und schulwissenschaftlicher Fragen, so würde die Stellung der Regierung vielleicht an-

Doch zurück zu unserm Gegenstande. Der viel beklagte Mangel an einheitlicher Zusammensetzung in den französischen Gymnasialklassen ergiebt sich nicht blofs daraus, dafs man mit allzu grofser Nachsicht versetzt, sondern auch überhaupt daraus, dafs man nur zu leicht Schüler in eine Klasse aufnimmt, die dem Standpunkte derselben nicht gewachsen sind, und die daher an der lehrordnungsmäfsigen Arbeit nur schwer teilnehmen können. Das ist ein grofser Übelstand, der dem frischen Aufschwunge des Unterrichts schlechterdings entgegensteht. Ob die neueren Sprachen gerade mehr davon betroffen werden als andere Fächer, wage ich nicht zu entscheiden [1], nur so viel habe ich beobachtet, dafs sie sehr stark darunter leiden. In einer Sixième, der also lehrplanmäfsig ein dreijähriger deutscher Unterricht mit 4 Stunden wöchentlich vorausgeht, wurde mir vom Lehrer gesagt, dafs unter den 17 Schülern der Klasse 7 bei Beginn des Schuljahres das Studium des Deutschen überhaupt noch nicht angefangen gehabt hätten; in einer andern Sixième waren unter 21 Schülern sogar nicht weniger als 14, denen beim Eintritt in die Klasse das Deutsche noch fremd gewesen war, in einer Seconde, die 11 Schüler zählte, hatte die Hälfte etwa zu Beginn des Schuljahres das Deutsche noch nicht angefangen. Ich kann in dieser Hinsicht natürlich keine vollständige Statistik bieten. Wenn sie vorhanden wäre, würde sich wahrscheinlich daraus ergeben, dafs die Neuphilologen der französischen Gymnasien gegen Schwierigkeiten kämpfen, von denen ihre deutschen Kollegen kaum eine Ahnung haben. Der dreijährige Elementarkursus mit 4 Stunden wöchentlich sieht ja ganz schön auf dem Papier aus; was hilft dies aber dem Lehrer, wenn er nach redlich geleisteter Jahresarbeit das mühsam gewonnene Ergebnis durch das Eindringen eines breiten Stromes neuer Elemente in Frage gestellt sieht, die mit den regelmäfsig vorgebildeten Schülern schlechterdings nicht Schritt

---

ders gewesen sein. Bemerkenswerterweise ist es den Répétiteurs (Studienlehrer) der französischen Gymnasien gelungen, sich zu organisieren. Die Association des Répétiteurs des Lycées et Collèges besteht schon seit 1881, und umfafste im letzten Jahre 1386 Mitglieder. Sie steht unter dem Patronat einer grofsen Reihe hochgestellter Persönlichkeiten, zu denen der Präsident der Republik, M. Félix Faure selbst, gehört. Die Gründung erfolgte unter dem Ministerium Paul Bert, und die Vertreter des Verbandes sind seit 1887 öfters im Unterrichtsministerium empfangen worden, um dort die Wünsche des Standes zum Ausdruck zu bringen. Dank seiner Anregung sind schon eine Reihe Reformen zur Hebung der Lage der Répétiteurs durchgeführt worden, so dafs jetzt bereits ein erheblicher Unterschied besteht zwischen der Lage des „Maître d'études“, wie ihn V. Hugo beschrieb: „Mal nourri, mal vêtu, qu'un mendiant plaindrait“, und der des heutigen Répétiteur. Nicht uninteressant ist es, mit dem oben angeführten Paragraphenentwurf den § 1 der Satzungen dieses Verbandes zu vergleichen. Er lautet: „Une Association est formée entre les Répétiteurs des Lycées et Collèges de France pour favoriser et faciliter leurs études et établir entre eux des rapports de bonne confraternité et de mutuel appui.“

[1]) Gelegentlich hörte ich Klagen darüber, dafs den neueren Sprachen von den altphilologischen Klassenlehrern Schwierigkeiten gemacht werden, indem man z. B. den Eltern mehr oder weniger verblümt zu verstehen gebe, dafs auf die neuere Sprache bei der Versetzung nicht viel ankomme; doch weifs ich nicht, ob Derartiges häufig oder nur ausnahmsweise vorkommt.

halten können? Angesichts dieser immer sich erneuernden Durchbrechung der Klasseneinheit ist es sehr begreiflich, dafs manche französische Kollegen auf den dreijährigen Elementarkursus überhaupt nicht viel Wert legen; sie geben wohl zu, dafs das zartere Jugendalter für die Aneignung einer neueren Fremdsprache günstiger ist als ein späteres, finden aber diesen Vorteil in der Wirklichkeit so geschmälert, dafs sie gern auf die unteren Klassen ganz verzichten würden, vorausgesetzt, dafs dann von Sixième an aufwärts die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden entsprechend vermehrt würde. Ob man in absehbarer Zeit zu einer solchen Änderung des Lehrplans kommen wird, ist sehr fraglich. Denn das Latein beginnt seit der Ferry'schen Reform gerade in Sixième, und vom pädagogischen Standpunkte aus wird es immer gut sein, die Schüler sich erst längere Zeit hindurch ausschliefslich mit einer fremden Sprache beschäftigen zu lassen, ehe man sie an eine andere herantreten läfst. Nur wird der an sich im Lehrplane liegende Vorteil durch die herrschende Praxis zum guten Teile wieder zunichte gemacht. Kann man sich angesichts dieser Verhältnisse darüber wundern, dafs die Neuphilologen der französischen Gymnasien manchmal das Gefühl haben, als leisteten sie eine Sisyphusarbeit? Dafs Mifsmut, ja Mutlosigkeit bei manchen von ihnen die vorherrschende Grundstimmung ist? In dieser Hinsicht ist mir ein bemerkenswerter Unterschied zwischen den deutschen und den französischen Neuphilologen aufgefallen. Bei den ersteren ist die weit überwiegende Stimmung „Schaffensfreudigkeit, auf Hoffnung des Gelingens gegründeter Optimismus", wie auf der diesjährigen Versammlung rheinischer Schulmänner ein klassischer Philolog offen ausgesprochen hat [1]), bei den französischen Neuphilologen dagegen herrscht nach meinen persönlichen Beobachtungen die Neigung zum Pessimismus entschieden vor. „Quels sont les malheureux chargés d'enseigner les langues vivantes dans les lycées?" hörte ich einmal in einer oberen Klasse einen Lehrer fragen, und der Schüler mufste darauf deutsch antworten. Diese Frage, wie die aus demselben Munde den Schülern gegenüber fallende Bemerkung: „Les vacances sont la partie la plus intéressante de la vie universitaire" verraten eine Stimmung, bei der es nicht gerade leicht ist, Erfolge zu erringen.

Ein Umstand, den man nicht übersehen darf, wenn man die Lage des neusprachlichen Unterrichts an den französischen und an den deutschen Gymnasien vergleicht, ist die verschiedene Gestaltung der Prüfung, die zu akademischen Studien berechtigt, in Deutschland die Reifeprüfung, in Frankreich das Baccalaureat. Der französische Gymnasiast legt die Prüfung vor Universitätsprofessoren ab und erwirbt sich damit einen akademischen Grad [2]), der deutsche

[1]) Vgl. die Zeitschrift: „Das Humanistische Gymnasium" (Heidelberg, E. Winter) 1896, S. 66.

[2]) Über die innere Einrichtung der französischen Baccalaureatsprüfung kann man sich auch in Deutschland an der Hand der amtlichen Bestimmungen leicht unterrichten; weniger bekannt aber ist bei uns die Art der Abhaltung derselben, und ich gestehe selbst, dafs ich mir darüber ein ganz falsches Bild gemacht hatte. Es mögen daher die

vor den Lehrern, die ihn im letzten Jahre unterrichtet haben. Dafs das französische System auf den Stand der Gymnasialstudien und der neusprachlichen Studien insbesondere, die uns hier in erster Linie interessieren, nicht hebend

---

Beobachtungen, die ich bei der mündlichen Baccalaureatsprüfung in einer Universitätsstadt der Provinz machte, hier in Kürze mitgeteilt sein. Die mündliche Prüfung ist in Frankreich durchaus öffentlich, und ich brauchte nur dem Strome des Publikums zu folgen, um zu dem im Gebäude der philosophischen Fakultät befindlichen Prüfungssaale zu gelangen. Da die Schüler aller Gymnasien einer Akademie ihre Prüfung am Hauptorte derselben abzulegen haben, und da sie bei einem so wichtigen Gange gern von teilnehmenden Verwandten oder Freunden begleitet werden, so ergiebt sich daraus ein nicht unbeträchtlicher Zusammenflufs von Menschen in den Stunden der mündlichen Prüfung. In dem Zimmer, in das ich zuerst trat, waren zwei Professoren mit Prüfen beschäftigt, einer, der einen Kandidaten in Mathematik prüfte, und etwa fünf Schritte von ihm entfernt ein Professor, dem ein anderer Kandidat über französische Litteratur Rede stehen mufste. Beide Herren prüften gleichzeitig, ohne sich gegenseitig stören zu lassen, so dafs man, je nachdem, den einen oder den andern hören konnte. In sehr mäfsiger Entfernung von den Examinatoren, nur durch einen Tisch getrennt, safs oder stand das zuhörende Publikum, teils aus Prüfungskandidaten oder deren Begleitern bestehend, teils aus jungen katholischen Priestern, im schwarzen Talar und weifsen Bäffchen, die die Fragen der Examinatoren emsig nachschrieben, — die vielen geistlichen Anstalten, die auf das Baccalaureat vorbereiten, suchen sich auf diesem Wege über die thatsächlichen Prüfungsanforderungen auf dem Laufenden zu erhalten. Die Prüflinge kehrten dem Publikum den Rücken zu und sprachen in der Regel so leise, dafs man die Antwort oft nur aus der Aufnahme erraten konnte, die sie beim Examinator fand. Ein besonderes Feiertagsgewand hatten sie nicht angelegt, und einer safs sogar im Überzieher an dem Tische. Während der Prüfung stand die Thüre offen, so dafs man fortwährend das Geräusch der Schritte und das Stimmengewirr der auf der Treppe sich auf- und abwärts bewegenden Menschen hören mufste. Auch das zuhörende Publikum verhielt sich nicht gerade ruhig, sondern gab sich mehr oder weniger ungeniert der Unterhaltung hin. Geprüft wurde allemal nur ein Kandidat auf einmal, der an dem Tische vor dem Professor Platz zu nehmen hatte. Wenn er ungefähr 10 Minuten lang gefragt worden war, so wurde ein anderer Kandidat aufgerufen und nahm den Platz seines Vorgängers ein. Als ich nach einiger Zeit in das anstofsende Zimmer ging, fand ich an einem länglichen Tische zwei Examinatoren sitzen, die ebenfalls gleichzeitig thätig waren. Der Examinator für Englisch, der an dem einen Ende safs, war von dem zusehenden und zuhörenden Publikum förmlich umlagert, ohne dafs ihn dies sonderlich zu stören schien, höchstens hielt er die Hand über seinen Bleistift, wenn er eine Zensur niederschrieb. Unmittelbar hinter einem Prüfling, der gerade ins Feuer ging, nahm der Vater desselben Platz, und als der Professor in den vor ihm liegenden Büchern nach einem passenden Schriftsteller suchte, erlaubte er sich darauf hinzuweisen, dafs sein Sohn sich besonders mit Dickens' Christmas Carol beschäftigt habe. Der Professor berücksichtigte das freilich nicht, sondern liefs aus Macaulay, History of England, übersetzen. Der am andern Ende des Tisches sitzende Professor des Deutschen hatte angefangen, einen jungen Mann zu prüfen, der sich vor ihm niedergelassen hatte, wurde aber nach einiger Zeit gewahr, dafs derselbe nicht auf seiner Liste stand, und entliefs ihn daher wieder. Wenn ich offen sein darf, machte mir die ganze Art und Weise, wie die Prüfung abgehalten wurde, keinen sehr günstigen Eindruck, und namentlich wollte es mir vorkommen, dafs hier Universitätsprofessoren ein Geschäft besorgten, das ihrer streng genommen nicht würdig war, und dafs sie ihre Zeit unendlich besser anwenden würden, wenn sie statt des Prüfens

wirkt, sondern im Gegenteil drückend, mag wie ein Paradoxon klingen, dürfte sich aber doch unschwer erweisen lassen. Der prüfende Universitätsprofessor hat vom Betriebe des Gymnasialunterrichts in den meisten Fällen nur eine unbestimmte Vorstellung. Am wenigsten ungünstig ist noch der Fall, wenn der Universitätsprofessor selbst einmal am Gymnasium unterrichtet hat. Aber selbst dann wird er doch nicht in der engen Fühlung mit den Lehrstoffen bleiben können, die zu einer wirklich sachgemäfsen Prüfung gehört; er wird immer der Gefahr ausgesetzt sein, mit seinen Fragen und Anforderungen fehlzugreifen. Hat er aber von vornherein nur in der akademischen Thätigkeit gestanden, so ist er im wesentlichen auf seine eigenen Schulerinnerungen angewiesen und wird nur sehr schwer den richtigen Standpunkt zur Beurteilung der Prüflinge gewinnen. Dazu kommt noch der besonders ungünstige Umstand, dafs jede Fakultät die Kandidaten sämtlicher Gymnasien ihres Akademiebezirkes zu prüfen hat. Die Massenarbeit, die der Examinator aus diesem Grunde naturgemäfs zu bewältigen hat, mufs notwendigerweise zu einer Veräufserlichung und Verflachung der ganzen Prüfung führen, und daraus ergiebt sich wieder ebenso unabwendbar eine Veräufserlichung und Verflachung des Unterrichts. Die Lehrer können sich dem Drucke, der durch das Baccalaureat auf sie ausgeübt wird, unmöglich entziehen. Ihr Ehrgeiz mufs darauf gehen, dafs ihre Schüler das Baccalaureat bestehen, und daher müssen sie wohl oder übel ihren Unterricht dem Baccalaureat unterordnen. Ein freier Aufschwung des Unterrichts wird dadurch gelähmt. Da im Examen besonders die Übersetzungsfähigkeit erprobt wird, so wird der Unterricht vor allem darauf zugeschnitten, die Übersetzungsfähigkeit der Schüler zu üben und zu steigern. Ein Lehrer des Englischen, der diese Sprache sehr gut beherrschte, sagte mir, dafs er es für zwecklos halte, mit seinen Schülern Sprechübungen anzustellen, da der englische Examinator, zu dessen Fakultät das betreffende Gymnasium gehörte, selbst das Englische nicht praktisch beherrsche. Der tiefere geistige Bildungswert, der in der Litteratur der grofsen Kulturvölker liegt, bleibt aus demselben Grunde ein ungehobener Schatz, und man speist die Jugend, die sich so gern für grofse und schöne Gedanken begeistert, mit leeren Formen und Worten ab. Nichts kann den Geist so sehr ermüden, als die ewige Arbeit des Übersetzens, das ruhelose Hin- und Herpendeln zwischen zwei Sprachen, das den neusprachlichen Unterricht der französischen Gymnasien im allgemeinen kennzeichnet. Von den näheren Einzelheiten des Betriebs wird noch weiter unten die Rede sein. Hier genügt es, nachdrücklich darauf hinzuweisen, dafs die zur Zeit herrschende Art des Unterrichts, die zu der hohen und feinen Intelligenz des französischen Volkes in keinem Verhältnis steht, zum guten Teil ihre Erklärung in dem Drucke findet, den das Baccalaureat auf die Schule ausübt.

Vorlesungen halten könnten. Nominell beginnt das Wintersemester Anfang November, infolge der Baccalaureatsprüfungen aber fängt es in Wirklichkeit erst Anfang Dezember an.

Bekanntlich hat der Minister Combes im Februar 1896 den Kammern einen Gesetzentwurf vorgelegt, dem zufolge das Baccalaureat durch eine im Gymnasium selbst von den Lehrern desselben unter Vorsitz eines staatlichen Kommissars abzuhaltende Prüfung ersetzt werden sollte, eine Reform also im Sinne unserer Reifeprüfung. Ein praktisches Ergebnis hat der Entwurf bis jetzt nicht gehabt, da das Ministerium Bourgeois, dem M. Combes angehörte, zu einer Zeit seine Entlassung einreichte, als der Entwurf sich noch im Stadium der Kommissionsverhandlung befand. Wenn ein deutscher Beurteiler etwa annähme, dafs die Gymnasiallehrerschaft Frankreichs dem Gesetzentwurfe freudige Zustimmung entgegengebracht, so würde das ein starker Irrtum sein. So viele Kollegen ich auch zu der Frage sich habe äufsern hören, nur auf ganz wenigen Seiten war man der beabsichtigten Reform günstig gestimmt. Auch wenn man die in dem „Exposé des motifs“ des Entwurfs gegebene Kritik des Baccalaureats als berechtigt anerkannte, wollte man doch nichts von der den Gymnasiallehrern zugedachten Ehre wissen. Und darin liegt, nach dem, was oben über die Versetzungsprüfungen gesagt worden ist, im Grunde genommen nichts sehr Befremdliches. Man hat begreiflicherweise die Befürchtung, dafs es bei den „épreuves terminales des études secondaires“ ähnlich zugehen möchte wie bei den Versetzungsprüfungen. Wenn da schon der Lehrer in seinen Entschliefsungen nicht frei ist, so fürchtet man, dafs er bei der Schlufsprüfung, die wegen der damit verknüpften Berechtigungen natürlich weit bedeutsamer ist, erst recht nicht frei sein werde, dafs er einem sehr starken moralischen Drucke vonseiten des Anstaltsleiters, vonseiten der Eltern und Gönner des Prüflings ausgesetzt sein werde, und dafs dann die Schlufsprüfung ebenso wenig als die Versetzungsprüfungen einen ernsten Charakter haben möchte. Man leidet aber zu sehr unter der Art und Weise, wie die letzteren gehandhabt werden, als dafs man wünschen könnte, eine neue Art Versetzungsprüfung eingeführt zu sehen. Hierzu kommt noch auf manchen Seiten eine Erwägung anderer Art. Schüler, die sich auf das Baccalaureat vorbereiten, nehmen jetzt häufig bei den Lehrern der oberen Gymnasialklassen Privatunterricht, und diese Lehrer haben dadurch eine zum Teil nicht unbeträchtliche Nebeneinnahme, namentlich an den sogen. Lycées de faculté, d. h. an den Gymnasien, die sich am Sitze von Fakultäten befinden, und die besonders gut besucht zu sein pflegen, vor allen Dingen aber an den Gymnasien von Paris. Man sagt sich nun, und diese Erwägung ist nur ehrenhaft für die Betreffenden, dafs die Combes'sche Reform notwendig zu einem Verzicht auf diese Art von privatunterrichtlicher Thätigkeit führen würde, da ein Lehrer, der über das Schicksal eines jungen Mannes zu Gericht sitzt, ihm nicht zugleich Privatunterricht erteilen könne. Es würde nicht viel geholfen sein, wenn man diese Erwägung mit dem abstrakten Einwande abthun zu können glaubte, dafs Privatinteressen niemals über öffentliche Interessen gehen dürfen. Damit schafft man die Verhältnisse, wie sie nun einmal sind, nicht aus der Welt, und man kann wahrhaftig nicht erwarten, dafs

ein Familienvater, der die Pflicht hat, für die Seinigen zu sorgen, besonders freudig bewegt ist, wenn er selbst zum Teil die Kostenrechnung einer an und für sich ihm bedenklich erscheinenden Reform bezahlen soll, wenn ihm gerade zugunsten einer Reform ein nicht unbeträchtliches Opfer zugemutet wird. Wünscht man nicht nur ein äufserliches Eingehen der Gymnasiallehrerschaft auf die geplante Änderung, die aus vielen Gründen allerdings in hohem Grade wünschenswert ist, sondern jene innere Zustimmung, ohne die kaum eine Reform auf dem Gebiete der Schule segensreich wirkt, so wird man sich wohl oder übel entschliefsen müssen, sich in der oder jener Form mit dem hier besprochenen Argumente praktisch abzufinden, wie es anderseits auch notwendig sein wird, das vom Lehrer in der Schlufsprüfung wie bei den Versetzungsprüfungen auszuübende Richteramt mit besonderen Schutzwehren zu umkleiden, die es gegen jeden Versuch der Beeinflussung von aufsenstehender Seite sicher stellen. Am besten würde nicht bei dem Baccalaureat, sondern bei den Versetzungsprüfungen angefangen. Hat man einmal diese reformiert, hat man das Publikum daran gewöhnt, die Versetzungsurteile der Lehrerkollegien als reiflich erwogene pädagogische Mafsnahmen zu achten, so wird es verhältnismäfsig leicht sein, als krönenden Schlufsstein die im Innern der Anstalt abzuhaltende Reifeprüfung einzuführen. Das eine hängt mit dem andern eng zusammen.

Wenn das Baccalaureat von der französischen Lehrerwelt infolge langer Gewöhnung nicht allgemein als der Übelstand empfunden wird, als den es ein aufsenstehender Beurteiler ansieht, so wird dagegen über einen besonderen Punkt der Einrichtung des Baccalaureats, der die neueren Sprachen betrifft, in den neuphilologischen Kreisen sehr lebhaft und ziemlich allgemein Klage geführt. Ich meine die vor sechs Jahren erfolgte Abschaffung der schriftlichen neusprachlichen Prüfung im Baccalaureat. Sowohl vonseiten der Gymnasiallehrer kann man Klagen darüber hören, als auch vonseiten der mit der Baccalaureatsprüfung betrauten Fakultätsprofessoren, und man hört oft versichern, dafs seitdem ein Rückgang in den Leistungen zu verzeichnen sei, namentlich in den drei Klassen, die dem Baccalaureat vorausgehen (Troisième, Seconde, Rhétorique). Selbst aus den Kreisen der Schüler heraus, die die Abschaffung der schriftlichen Arbeit mit erlebt haben, ist mir unzweideutig bestätigt worden, dafs der häusliche Fleifs für die neueren Sprachen seitdem nachgelassen habe.

So viel ist ja sicher, dafs die Lage eines Faches anders ist, wenn in der das Ganze krönenden Schlufsprüfung nur mündlich geprüft wird, anders, wenn man auch schwarz auf weifs einen Nachweis der erworbenen Kenntnisse verlangt, zumal wenn das Bestehen des Schriftlichen, wie es in Frankreich der Fall ist, dem Kandidaten das Mündliche für die Dauer eines Jahres öffnet. Erfolgt die Prüfung nur mündlich, so mufs ein Kandidat schon sehr schwach beschlagen sein, wenn er gar nicht genügen soll, und bei Beurteilungen rein mündlicher Leistungen ist es auch oft sehr schwer festzustellen, was auf Rechnung des Prüflings gehört, und was auf Rechnung des Prüfenden. Das wissen

natürlich auch die Kandidaten, und es ist begreiflich, dafs sie nicht sehr geneigt sind, für ein Fach viel zu arbeiten, in dem nur mündlich geprüft wird. Das gilt wohl für Prüflinge aller Länder, in ganz besonderem Mafse aber für französische Schüler, für die nun einmal das Bestehen einer Prüfung der Hauptansporn zum Arbeiten ist [1]). Der Gymnasiast der oberen Klassen rechnet jetzt vor allem mit dem Umstande, dafs auch noch so unvollkommene Kenntnisse im Deutschen oder Englischen ihn nicht vor dem Mündlichen in der Schlufsprüfung scheitern lassen können, und das Mündliche allein flöfst ihm nicht besondere Furcht ein.

Die von den französischen Neuphilologen so lebhaft beklagte Abschaffung der schriftlichen neusprachlichen Prüfung im Baccalaureat [2]) ist unter eigen-

---

1) Eine für die französischen Schulen in dieser Hinsicht charakteristische Einrichtung ist die der sogen. Compositions, d. h. der schriftlichen oder mündlichen Klassenprüfungen in den verschiedenen Gegenständen des Unterrichts, auf Grund deren die Schüler im Laufe der Schuljahre gewisse Vergünstigungen und am Ende des Schuljahres besondere Auszeichnungen in Gestalt von Prämien erlangen können. Diese Compositions werden zu Beginn des Schuljahres auf die verschiedenen Wochen verteilt, und zwar so, dafs jede Klasse ungefähr jede Woche in irgendeinem Fache geprüft wird. In dem für das Lycée Faidherbe zu Lille aufgestellten Tableau des Compositions für d. J. 1895/96, das ich zufällig besitze, entfallen z. B. im Enseignement classique, von Classe de Philosophie bis zur Sixième, auf die neuere Sprache im ganzen 3 Compositions, in den Klassen Septième, Huitième und Neuvième 4 Compositions jährlich. Um den ganzen Apparat für deutsche Leser noch deutlicher zu machen, sei hier das Verzeichnis aller Compositions mitgeteilt, die die Quatrième classique des Lycée Faidherbe im Schuljahre 1895/96 zu liefern hatte. Das den Compositions vorgesetzte Datum ist der Tag, an dem darüber von dem betr. Lehrer an die Schulleitung zu berichten ist: 1) 25. Okt. Version latine. 2) 2. Nov. Français. 3) 15. Nov. Langues vivantes. 4) 22. Nov. Version grecque. 5) 29. Nov. Histoire et géographie. 6) 6. Dez. Mathématiques. 7) 13. Dez. Thème grec. 8) 20. Dez. Thème latin. 9) 27. Dez. Récitation. 10) 17. Jan. Français. 11) 24. Jan. Version latine. 12) 31. Jan. Mathématiques. 13) 7. Febr. Version grecque. 14) 14. Februar Thème grec. 15) 21. Febr. Histoire et Géographie. 16) 6. März. Langues vivantes. 17) 20. März. Thème latin. 18) 27. März Récitation. 19) 1. Mai. Français. 20) 8. Mai. Thème grec. 21) 15. Mai. Version latine. 22) 22. Mai. Thème latin. 23) 12. Juni. Langues vivantes. 24) 19. Juni. Version grecque. 25) 26. Juni. Histoire et géographie. 26) 3. Juli. Mathématiques. 27) 10. Juli. Récitation. — Also 27 verschiedene Klassenprüfungen hatte ein Schüler der Quatrième des Lycée Faidherbe im vergangenen Schuljahre abzulegen. Ein Deutscher wird geneigt sein, ihn zu bedauern, weil er aus der Prüfuugsnot eigentlich gar nicht herauskommt. Die französischen Lehrer finden aber doch, dafs die Schüler für die Compositions besonders arbeiten, und möchten darum nicht darauf verzichten. Manchmal kommt es sogar vor, dafs ein Schüler in den Tagen vor einer Composition schwänzt, um sich ordentlich darauf vorzubereiten, und darum hat man an manchen Schulen die Bestimmung getroffen, dafs die Composition eines Schülers, der unmittelbar vorher gefehlt hat, nicht mitzählt.

2) Mit Recht weist Bréal (De l'Enseignement des Langues vivantes, Paris, 1893, p. 143) auf die Anomalie hin, die darin liegt, dafs man von den Schülern der Ecole primaire supérieure, die sich das Certificat d'études erwerben wollen, nach nur dreijährigem Studium der neueren Sprache eine schriftliche Prüfung in derselben verlangt, nicht aber von Gymnasiasten nach einem zehnjährigen Kursus!

artigen Umständen zustande gekommen, insofern nämlich der Conseil supérieur de l'Instruction publique den betreffenden Beschlufs mit nur einer Stimme Mehrheit gefafst hat, gegen den ausdrücklich erklärten Widerspruch des Vertreters der neueren Sprachen, damals M. Lange (Louis-le-Grand), der sogar sein Mandat deshalb niederlegte, aber einstimmig wiedergewählt wurde. Man erzählt, dafs ein Mitglied des Conseil der Verhandlung aus irgendeinem Grunde nicht gefolgt sei; durch das Geräusch der beginnenden Abstimmung aufmerksam gemacht, habe er seinen Nachbar gefragt, worum es sich handele, und da dieser ihm geraten, mit Non zu stimmen, habe er dies gethan, und damit sei das Ergebnis der Abstimmung entschieden worden. Mag die Sache sich so zugetragen haben oder nicht, es steht jedenfalls fest, dafs der Beschlufs mit nur einer Stimme Mehrheit gefafst worden ist. Unter diesen Umständen darf man sich wohl darüber wundern, dafs die Oberbehörde ihn kurzer Hand zur Ausführung gebracht hat. Der Conseil supérieur hat in Sachen der Prüfungsordnung bekanntlich nur beratende Stimme. Er giebt lediglich ein Gutachten ab, und das Ministerium ist gesetzlich durchaus nicht daran gebunden. Natürlich wird ein Gutachten des Conseil supérieur im allgemeinen ein grofses moralisches Gewicht haben, aber wenn ein solches Gutachten mit nur einer Stimme Mehrheit abgegeben wird, so hat das Ministerium erst recht freie Hand, und kann sich in dem einen oder dem andern Sinne entscheiden. Wenn es sich im vorliegenden Falle der Mehrheit angeschlossen hat, so erklärt sich dies wohl daraus, dafs man im Zusammenhange mit der damals eingeführten „Méthode orale" die Bedeutung des Schriftlichen in der Schlufsprüfung etwas unterschätzt hat. Seitdem ist man von dieser Auffassung doch schon etwas zurückgekommen. Seit 1895 nämlich ist für die neusprachliche Prüfung beim Baccalaureat eine Änderung getroffen worden, die zwar nur eine halbe Mafsregel ist, aber doch deutlich erkennen läfst, dafs man nicht glaubt, auf das Schriftliche völlig verzichten zu können. Die neuere Sprache hat zwar noch nicht eine Stelle unter den Gegenständen der schriftlichen Prüfung zurückerhalten, von deren Ausfall die Zulassung zum Mündlichen abhängt, aber unmittelbar vor der mündlichen Prüfung läfst man jetzt die Kandidaten in Zeit einer halben Stunde ein leichtes deutsches oder englisches Thème anfertigen, und zwar händigt man ihnen zu diesem Zwecke einen autographierten französischen Text ein, dessen Zeilen genügend weit voneinander abstehen, um für die deutsche oder englische Übersetzung Platz zu haben. Schwierige Worte sind auf dem Blatte gleich übersetzt. Der Ausfall dieser kleinen Arbeit soll für die neusprachliche Zensur des Kandidaten mit in Anrechnung gebracht werden. In dieser Änderung liegt ein gewisses Zugeständnis, und der Examinator fufst nun wenigstens auf einer gewissen Unterlage; aber die französischen Kollegen haben ganz recht, wenn sie davon noch nicht befriedigt sind und die volle Wiederherstellung des früheren Zustandes anstreben. Alle die drei Kandidaten, die sich bei den letzten Wahlen zum Conseil supérieur um einen Sitz bewarben, hatten diesen Punkt in ihr

Programm aufgenommen, ein Beweis dafür, daſs das Bedürfnis lebhaft empfunden wird, und der gewählte Kandidat, M. Sigwalt, wird sicher alles thun, was er kann, um den Conseil supérieur von der unbedingten Notwendigkeit der Wiedereinführung der vollen schriftlichen Prüfung im Baccalaureat zu überzeugen.

Wenn von den Schwierigkeiten die Rede ist, mit denen der Neuphilolog am französischen Gymnasium zu kämpfen hat, so muſs auch das Kapitel der Disziplin behandelt werden. Weiter oben habe ich bei Besprechung der Genfer Schulverhältnisse Gelegenheit genommen, die dortige Disziplin mit der Frankreichs zu vergleichen, und dabei bemerkt, daſs ein solcher Vergleich zugunsten der französischen Disziplin ausfällt. Damit soll nun freilich nicht gesagt sein, daſs der dermalige Stand der Disziplin in den Gymnasien Frankreichs ein wirklich befriedigender wäre. Wenn ich auch gern zugeben will, daſs ich in Frankreich so argen Verstöſsen gegen die Disziplin nicht begegnet bin, wie ich sie bei einem verhältnismäſsig kurzen Aufenthalte in Genf gefunden habe, so muſs ich doch anderseits sagen, auf Grund von Beobachtungen, die zahlreich genug sind, um ein Urteil zu erlauben, daſs der französische Schüler seinem Lehrer im allgemeinen nicht dasjenige Maſs der Ehrerbietung entgegenbringt, das erforderlich ist, wenn die Sache des Unterrichts und der Erziehung gedeihen soll. Im allgemeinen habe ich in den verschiedenen Teilen Frankreichs bei den Schülern die Neigung wahrgenommen, sich dem Lehrer gegenüber mit einer gewissen Ungebundenheit zu geben, die die Grenzen des Zulässigen oft genug überschreitet. Das zeigt sich in einer Menge kleiner Züge. Die Haltung in den Stunden ist nicht das, was sie sein sollte. Man sitzt oft in einer Weise nachlässig da, als ob der Lehrer eine dem Schüler gleichgestellte Person wäre. Selbst auf den vordersten Bänken erlaubt man sich zuweilen Stellungen, die mehr als nachlässig sind. Man gähnt, ohne den Mund mit der Hand zu verdecken, als ob man ganz allein für sich wäre. Mehr als einmal fiel mir auf, daſs ein vom Lehrer zur Antwort aufgerufener Schüler beide Hände in den Hosentaschen hatte, während er sprach, ohne daſs der Lehrer auch nur ein Wort darüber verloren hätte, ja einmal — es war in einer der untersten Klassen, die 8—9jährige Schüler hatte — kam es vor, daſs ein vor das Katheder gerufener Schüler beim Hersagen seiner Aufgabe mit beiden Händen in den Hosentaschen keck vor den Lehrer hintrat und diese Haltung während der ganzen Dauer des Hersagens beibehielt. Die Neigung der Schüler zum Vorsagen ist nichts besonders Französisches; aber auffällig war es mir, daſs sogar in einer Klasse vorgesagt wurde, wo auſser mir ein revidierender Aufsichtsbeamter zugegen war. Daſs die Schüler nicht immer angehalten werden, sich vom Platze zu erheben, wenn sie sprechen, ist nicht dazu angethan, sie an Ehrerbietung dem Lehrer gegenüber zu gewöhnen. Sie kommen dann eben leicht dazu, den Lehrer als ihresgleichen zu betrachten. Das bunte Durcheinanderantworten der Schüler, das ich überall in Frankreich gefunden habe, verträgt sich ebenfalls

schlecht mit einer guten Disziplin. Es entspringt ja oft nur aus der Lebhaftigkeit des Temperaments, aus einer natürlichen Ungeduld, die sich nicht beherrschen kann, aber es wird doch nur zu leicht eine Quelle der Störung und Unordnung. Aus derselben Ursache erklärt sich das in manchen Klassen verbreitete Fingerschnalzen, womit die Schüler sich dem Lehrer bemerklich machen wollen, wenn sie die Hand erheben, um sich zum Worte zu melden. Man läfst sich das allenfalls noch gefallen, wenn es einmal vereinzelt vorkommt, wird es aber in einer Klasse zur stehenden Gewohnheit, und schnalzt ein Schüler, wie ich das gesehen und gehört habe, nicht einmal, sondern vier-, fünf-, sechsmal rasch hintereinander, und wiederholt sich das in verschiedenen Teilen der Klasse, so wird daraus eine empfindliche Störung. Auch nicht gerade respektvoll dem Lehrer gegenüber ist es, wenn die Schüler einer Klasse schon zehn Minuten, ja eine Viertelstunde vor dem Stundenschlage anfangen, ihre Bücher einzupacken. Einmal erlaubte sich ein Junge sogar — es war etwa fünf Minuten vor dem Schlage —, seinen Überzieher anzuziehen und den Ranzen umzuhängen, was ihm allerdings eine Bestrafung eintrug. Bezeichnend für französische Gymnasialklassen ist auch die Unruhe, die sich der Schüler bemächtigt, wenn draufsen im Hofe das Trommelzeichen den Schlufs der Stunde verkündigt. Da ist oft kein Halten mehr. In einer oberen Klasse wurde an mehreren Stellen mit den Füfsen gescharrt, als der Lehrer bei dem Trommelzeichen nicht sofort Miene machte, zu schliefsen. Lebhaft erinnere ich mich an eine Stunde, der ich in einer mittleren Klasse beiwohnte. Der Lehrer hatte eben einen Schüler zur Antwort aufgerufen, als draufsen die Trommel erscholl. Da war es, als ob die Klasse, die vorher einen ziemlich schläfrigen Eindruck gemacht, wie durch einen Zauberstab zum Leben erweckt worden wäre. Man klappte mehr oder weniger geräuschvoll die Bücher zu, alles stand auf, und der Lehrer machte keinen Versuch, den Schüler, den er eben aufgerufen hatte, auch nur eine Minute länger festzuhalten. Das machte keinen sehr würdigen Eindruck. In einer anderen Klasse lag dem Lehrer daran, gegen Schlufs der Stunde ein angefangenes Kapitel noch zu Ende zu übersetzen; er setzte dies auch durch, indem er die Stunde eine kurze Zeit über das Schlufszeichen hinaus verlängerte, aber während des Übersetzens der letzten Sätze, als er noch auf dem Katheder safs, löste sich die Klasse bereits in Unordnung auf: man packte geräuschvoll seine Sachen zusammen, an verschiedenen Stellen der Klasse stand man auf und trat aus der Bank, man fing ganz ungeniert an zu reden, kurz, es war in hohem Grade unerquicklich, und ich war innerlich froh, als ich nicht mehr Zeuge dieser Scene zu sein brauchte. Zur Entschuldigung der Schüler mufs allerdings hinzugefügt werden, dafs sie $2\frac{1}{2}$ Stunden ununterbrochen in der Klasse gesessen hatten: an eine erste Unterrichtsstunde in Dauer von $1\frac{1}{2}$ Stunde hatte sich eine zweite in Dauer von 1 Stunde unmittelbar angeschlossen, ohne Zwischenpause. Die Haltung der Schüler war also schliefslich nur eine natürliche Rückwirkung gegen die allzu lange Dauer des Unterrichts.

Es soll ohne weiteres zugegeben werden, dafs alle die hier erwähnten Einzelheiten keine gröberen Ausschreitungen bedeuten, immerhin aber habe ich mich des Eindrucks nicht erwehren können, dafs das unterrichtliche und erzieherische Interesse doch ein strengeres Mafs Zucht verlangt, als wie sie jetzt an den französischen Gymnasien im allgemeinen vorherrscht. Ich habe mir manchmal bei meinen Besuchen gesagt, dafs es nicht leicht ist, in Frankreich Lehrer zu sein, viel schwerer jedenfalls als in Deutschland, und ich kann die Befürchtung nicht unterdrücken, dafs bei einer weiteren Steigerung der unter den Schülern vorhandenen Neigung zu lässiger Auffassung ihrer Pflichten den Lehrern gegenüber die Schwierigkeiten für die letzteren sich noch ganz anders steigern werden.

Was die Ursachen der etwas lockeren Disziplin anlangt, so sind sie verwickelter Natur, und ich kann dieses Kapitel an dieser Stelle nicht erschöpfen. Nur auf einiges sei jedoch hier hingewiesen. Dafs das bewegliche und lebhafte Temperament des Franzosen überhaupt sich der Disziplin gegenüber spröder verhält als das mancher anderen Völker, ist von vornherein einleuchtend, und in Südfrankreich hat sich mir diese Bemerkung noch mehr aufgedrängt als in Nordfrankreich. Gleichwohl ist sicher, dafs man auch in Frankreich sehr gut disziplinierte Klassen erreichen kann. Auch in den Gymnasien habe ich Lehrer gefunden, die eine hohe persönliche Autorität auf ihre Schüler ausübten und die Zügel fest in der Hand hielten. Das Beispiel der Lehrer- und Lehrerinnenseminare, in denen die Haltung der Zöglinge sehr gut war, wenn nicht einmal, was nur ausnahmsweise der Fall war, die Lehrerpersönlichkeit selbst zu wünschen liefs, dies Beispiel will ich hier gar nicht einmal erwähnen, denn man mufs zugeben, dafs an diesen Anstalten ganz besonders günstige Voraussetzungen für die Disziplin vorhanden sind. Aber ein anderes Beispiel, das sich mir hier aufdrängt, ist das der Lycées de jeunes filles, der höheren Töchterschulen. Es ist bereits weiter oben hervorgehoben worden, dafs die Haltung der Schülerinnnen dieser Anstalten in den Unterrichtsstunden auf mich durchaus einen vorzüglichen Eindruck gemacht hat. Abgesehen von dem einzigen Punkte des auch hier üblichen Durcheinanderantwortens könnte ich diese Haltung als tadellos bezeichnen. Die Mädchen fand ich überaus bescheiden, anständig, voll Ehrerbietung gegen ihre Lehrerinnen, leicht zu behandeln, auch einer leisen Ermahnung schon zugänglich, und ich habe manchmal im stillen die Lehrerinnen glücklich gepriesen, denen es vergönnt war, in solchen Klassen zu unterrichten. Woher aber nun der Unterschied zwischen der vorzüglichen Disziplin, die man an den höheren Töchterschulen Frankreichs beobachtet, und den schwierigeren Verhältnissen, die in dieser Hinsicht an den Gymnasien obwalten? Ist es allein der Unterschied zwischen dem männlichen und dem weiblichen Charakter, der hier die Erklärung giebt? Ich möchte es nicht glauben. Eine Hauptursache sehe ich vielmehr darin, dafs der Unterricht an den höheren Töchterschulen unter weit natürlicheren Bedingungen erfolgt als an den Gymnasien. Dabei denke ich nicht blofs daran, dafs der Unterricht an den ersteren immer nur

eine Zeitstunde dauert, niemals $1\frac{1}{2}$ oder gar 2 Stunden. Das ist ja schon nicht unwichtig, denn infolge dieser weisen Zeiteinteilung empfinden die Zöglinge der Töchterschulen den Unterricht durchaus nicht so als einen Druck wie die Gymnasiasten, und haben demgemäfs auch nicht das Bedürfnis, sich gegen die Ordnung der Schule aufzulehnen. Für noch wichtiger aber möchte ich Folgendes erachten. An den höheren Töchterschulen herrscht das Externat vor, an den Gymnasien das Internat, dieser Unterschied ist sehr wesentlich. Man mag sagen, was man will, das Internat ist im Grunde eine unnatürliche Erziehungsform, denn Massenerziehung kann niemals natürlich sein. Einen Knaben aus dem natürlichen Boden seiner Familienumgebung herausnehmen und ihn mit vielen anderen seinesgleichen in ein Internat versetzen, fern von dem nicht zu ersetzenden Einflusse der Mutter, das heifst manche seiner edelsten Triebe verkümmern zugunsten anderer Regungen, die besser unentwickelt blieben, die aber gerade unter dem Einflusse des beständigen Beisammenlebens so vieler Knaben leicht zu einseitiger Entfaltung kommen. Je gröfser aber die Internate, desto schwieriger wird die Erziehungsaufgabe, und wenn die Personen, denen die Erziehung übertragen ist, nicht mit einer grofsen Autorität umkleidet sind, wie sie den eigenartigen Verhältnissen entspricht, so liegt die Gefahr nahe, dafs man Schiffbruch leidet. In dieser Beziehung habe ich auf meiner Reise durch Frankreich aus dem Munde der Lehrer viel bittere Klagen gehört über die 1890 eingeführte freiere Disziplin. Die Anstaltsleiter, mit einigen wenigen Ausnahmen, äufserten sich allerdings befriedigt über die damals eingetretene Wandlung, aber freilich haben sie nicht selbst zu unterrichten und kennen daher die Schwierigkeiten, vor denen die Lehrer oft stehen, nicht aus eigener Anschauung. Die Lehrer selbst finden zum guten Teil, dafs man sie durch die sogen. Reform von 1890 zur Ohnmacht den Schülern gegenüber verurteilt habe, und den Wunsch nach einer Systemänderung habe ich sehr oft mit grofser Energie zum Ausdrucke bringen hören. Auch bei den letzten Wahlen für den Conseil supérieur machte sich die Stimmung der Lehrerschaft in mehr als einem Aufrufe Luft. „Retour partiel et progressif aux anciennes traditions de discipline“ verlangte M. Wolfromm. „Un éducateur“, schrieb M. Sigwalt, „doit posséder comme un père le droit de récompenser et celui de punir.“ „De l'avis de presque tous“, schrieb M. Matthias, Professor in Grenoble, in einem später veröffentlichten Briefe an M. Sigwalt, „la discipline est relâchée. Il y a là un danger pour l'Université et un danger pour la société. Raffermissons la discipline.“ Und ein Professor der Philosophie, M. Jouffret in Marseille, forderte „la restauration de la discipline dans les Lycées, discipline qui peut être ferme et vigoureuse, sans cesser d'être véritablement paternelle.“ Für einen aufsenstehenden Beobachter ist es nicht leicht, sich über diesen Punkt ein richtiges Urteil zu bilden. Doch kann ich mich, im Zusammenhange mit den in den Klassen gemachten Wahrnehmungen, schwer dem Eindrucke entziehen, dafs die Klagen der Lehrerwelt inbezug auf die Disziplin begründet sind. Soweit ich die Sachlage überschaue,

möchte ich die Reform von 1890 für eine verfrühte Maſsregel halten. So lange Frankreich die groſsen Masseninternate hat, wird es einer festen Hand den Schülern gegenüber nicht entraten können. Wie die Verhältnisse nun einmal in Frankreich liegen, scheinen Internate ein notwendiges Übel zu sein. Zu ihrer Beschränkung könnte immerhin einiges geschehen, indem man z. B. ablehnte, die Söhne der Eltern aufzunehmen, die am Orte des Lyceums selbst wohnen. Damit wäre schon etwas gewonnen, und man hätte Aussicht, von den jetzt zum Teil unförmig angeschwollenen Internaten wieder zurückzukommen und sie durch solche kleineren Umfanges zu ersetzen, in denen es möglich wäre, die Schüler individuell zu behandeln; dann wird man eher daran denken können, die Disziplin ohne Schaden für das Ganze in etwas freierem Geiste zu gestalten, zumal, wenn man diese Reform durch eine andere vorbereitet haben wird, die an allererster Stelle Platz greifen muſs, ehe die Dinge wesentlich anders werden können, ich meine die praktisch-pädagogische Vorbereitung der nachwachsenden Gymnasiallehrergeneration auf ihren schwierigen Beruf. Leider scheint es jetzt noch ungewiſs, ob diese beiden Ziele, namentlich das erstere, in baldiger Zukunft zu erreichen sein werden. Die Frage des Ersatzes der groſsen Internate durch solche kleineren Stiles ist vor allem eine Geldfrage, und gröſsere Geld mittel für Zwecke des Mittelschulunterrichts flüssig zu machen, scheint schwierig zu sein. Die Demokratie begreift leicht die Notwendigkeit der Hebung des Volksschulwesens, sie bringt allenfalls auch Opfer für die Hochschulen, aber die Mittelschulen und insbesondere die Gymnasien liefern eine Arbeit, deren Wert der breiten Masse der Wähler weniger einleuchtend erscheint. Und was die andere Frage betrifft, die der Notwendigkeit einer praktisch-pädagogischen Schulung der Lehrer für ihren Beruf, so ist bis jetzt nur eine sehr kleine Minderheit der unmittelbar Beteiligten selbst überzeugt, daſs hier vor allem der Hebel eingesetzt werden müsse. So lange diese Überzeugung sich nicht verallgemeinert, wird man im einzelnen wohl manche Änderungen treffen, hat aber kaum Aussicht, zu einem wirklich befriedigenden Zustande zu gelangen.

Noch eine Gepflogenheit möge in diesem Zusammenhange zur Sprache gebracht werden, da es sich hier um die Stärkung der Autorität des Lehrers handelt, eine Gepflogenheit, die mir bis jetzt aus keinem anderen Staate bekannt geworden ist. Es ist in Frankreich nichts Seltenes, daſs der revidierende Aufsichtsbeamte bei seiner Inspektion vor den Augen und Ohren der Schüler dem Lehrer kritische Bemerkungen über die Unterrichtsstunde macht, die er hört. Der Ton, in dem dies geschieht, ist an den Gymnasien, so weit ich selbst beobachtet habe, nur der der denkbar gröſsten Höflichkeit, und wenn es unter dem zweiten Kaiserreiche wohl passierte, daſs man der Ankunft eines Inspecteur général mit Furcht und Beben entgegensah, so ist ein solches Gefühl jetzt geschwunden. Immerhin möchte ich glauben, daſs es auf keinen Fall zur Erhöhung der Autorität des Lehrers beiträgt, wenn die Schüler hören, daſs sein amtlicher Vorgesetzter ihm über das und jenes, was im Unterrichte vorkommt,

eine belehrende Bemerkung macht, ihn nach der und der Richtung hin anspornt, oder ihn vor dem und dem Verfahren warnt. Nach dem Unterrichte, unter vier Augen, kann eine solche Kritik am Platze sein, aber sicher nicht vor den Schülern. Mag sie auch in der höflichsten und humansten Form gegeben werden, so haben die Schüler doch immer ein feines Gefühl dafür, daſs es sich um eine Kritik handelt, und das kann unmöglich das Ansehen des Lehrers in ihren Augen erhöhen. Hierher gehört auch der Fall, daſs Direktoren, die dem Unterrichte beiwohnen, öfters selbst eingreifen, durch eine Frage, durch eine hinzufügende oder unter Umständen wohl auch durch eine berichtigende Bemerkung. Ich bin nicht wenig überrascht gewesen, Derartiges zu finden, habe aber aufseiten der Lehrer keinerlei Erstaunen darüber bemerken können, so daſs ich wohl oder übel annehmen muſste, es liege hier eine übliche Gepflogenheit vor. Nichtsdestoweniger kann ich sie vom erzieherischen Standpunkte aus nicht für berechtigt ansehen. Die Autorität des Lehrers seinen Schülern gegenüber, und wäre es die des jüngsten Probelehrers, müſste als etwas Heiliges behandelt werden und dürfte auch nicht die leiseste Antastung erfahren, so lange es überhaupt möglich ist.

In diesen Zusammenhang gehört auch ein Wort über die Lehramtsprüfungen, denen sich der Neuphilolog in Frankreich unterzieht, und die von bestimmendem Einflusse sind auf den Gang der Studien. Sie sind, soweit die Gymnasien von der Division de grammaire an in Betracht kommen, dreifacher Art, einmal die Licence ès lettres avec mention „langues vivantes“, sodann das Certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes, und drittens die Agrégation. Was die Licence betrifft, die man nur ablegen kann, wenn man das klassische Baccalaureat bestanden und wenigstens ein Jahr an einer Fakultät studiert hat, so wird in der schriftlichen Prüfung verlangt:

1) Ein französischer Aufsatz, in Zeit von 6 Stunden zu fertigen.
2) Ein lateinischer Aufsatz, in 6 Stunden, oder ein lateinisches Scriptum, in 4 Stunden.
3) Eine Übersetzung eines neusprachlichen Textes ins Französische, in 5 Stunden.
4) Eine Übersetzung aus dem Französischen in die neuere Fremdsprache, in 5 Stunden.
5) Ein Aufsatz in der neueren Fremdsprache über einen Gegenstand der betr. Litteratur, in Zeit von 5 Stunden.

Bei 2 und 5 sind die Wörterbücher gestattet.

In der mündlichen Prüfung wird verlangt:

1) Übersetzung eines griechischen Textes.
2) Übersetzung eines lateinischen Textes.
3) Erklärung eines französischen Textes.
4) Übersetzung eines französischen Textes in die vom Kandidaten gewählte Fremdsprache.

5) Übersetzung einer Stelle eines fremdsprachlichen Schriftstellers, aus der vom Ministerium aufgestellten Liste [1]).
6) Fragen über einen der an der Fakultät gelehrten Gegenstände, nach Wahl des Kandidaten.
7) Übersetzung einer Stelle eines litterarischen, philosophischen oder historischen Werkes, und zwar ist der Text englisch, wenn der Kandidat Deutsch gewählt hat, und deutsch, wenn der Kandidat Englisch gewählt hat.

Die mündliche Prüfung sowohl als die schriftliche werden an der Universität abgelegt, an der man immatrikuliert ist.

Verbürgt eine unter diesen Bedingungen zustande gekommene Prüfung einen tüchtigen Lehrer der neueren Sprachen? Ich möchte es nicht glauben, und das ist wohl auch die überwiegende Meinung der französischen Fachmänner [2]). Wenn man einen Kandidaten nötigt, sich zu gleicher Zeit über so viele verschiedene Kenntnisse auszuweisen, wenn man namentlich von ihm zugleich altsprachliche Leistungen in dem Maſse verlangt, wie es hier geschieht, und wenn man noch dazu ungenügende Leistungen in der neueren Sprache durch gute altsprachliche Leistungen aufgewogen sein läſst, so liegt die Befürchtung nahe, daſs sein Wissen und Können in dem von ihm gewählten Hauptfache, das allein er später lehren soll, zu wünschen übrig läſst. In Frankreich selbst ist man jetzt sehr geneigt, die neusprachliche Licence so zu reformieren, daſs die Kandidaten Gelegenheit haben, in ihrem eigentlichen Hauptfache leistungsfähiger zu werden.

Ganz anders eingerichtet ist das von der überwiegenden Mehrheit der Kandidaten erstrebte und auch erreichte Certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges. Die Kandidaten hierfür müssen das Baccalaureat oder eine damit als gleichwertig erachtete Prüfung bestanden haben. Die schriftliche Prüfung, die am Hauptorte der betreffenden Akademie abgelegt wird, umfaſst folgendes:

1) Eine Übersetzung aus dem Französischen in die vom Kandidaten gewählte fremde Sprache.

---

1) Für die Periode von 1896—98 sind für die Kandidaten der Pariser Fakultät folgende deutsche Autoren aufgestellt: 1) Lessing, Hamb. Dram. 10, 12, 29—32. 2) Goethe, Faust, 1. Teil: Prolog im Himmel, 1.—4. Scene. 3) Schiller, Die Jungfrau von Orléans. 4) Heine, Die romant. Schule, 2. Buch. 5) G. Keller, Romeo und Julie auf dem Dorfe. 6) Sudermann, Heimat. 7) Choix de poésies lyriques allemandes du 18e et du 19e siècle, Recueil de Eude, p. 117—231. 8) L. Weill: Le 19e Siècle en Allemagne (Extraits des philosophes etc. du 19e siècle). Und für dieselbe Periode sind für die Pariser Kandidaten folgende englische Autoren aufgestellt: 1) Marlowe, Doctor Faustus. 2) Shakespeare, Merry Wives of Windsor, Akt 2 - 4. 3) Milton, Paradise Lost, V. 4) Pope, Windsor Forest. 5) Burke, Two Speeches on America. 6) Keats, Sleep and Poetry, On a Grecian Urn, Isabella: Eve of Saint-Agnes. 7) Dickens, Posthumous Papers of the Pickwick Club, chap. 34 bis zum Schluſs. 8) M. Arnold, Essays on Criticism (2. Serie): Study of Poetry, Wordsworth, Byron.

2) A. Twight, Les Langues vivantes en France, in der Zeitschr. Die Neueren Sprachen II (1895), S. 77 bemerkt: „Nous avons connu des licenciés incapables de parler anglais ou allemand cinq minutes, ou de traduire dix lignes en langue étrangère, sans faire une demi-douzaine de fautes grossières."

2) Eine Übersetzung aus der fremden Sprache ins Französische.
3) Ein französischer Aufsatz über einen Gegenstand aus dem Gebiete der Grammatik oder der neusprachlichen Unterrichtsmethodik.

Die Zeit einer jeden dieser drei Arbeiten, die unter Klausur und ohne Wörterbücher anzufertigen sind, ist 3 Stunden.

Wer in diesen drei Arbeiten bestanden hat, wird zur mündlichen Prüfung zugelassen, die in Paris abzulegen ist, vor einer besonderen Kommission. Diese Prüfung umfafst:

1) Übersetzung eines französischen Textes in die fremde Sprache.
2) Übersetzung eines fremdsprachlichen Textes in das Französische.
3) Eine grammatische Lektion (nach einstündiger Vorbereitung) und eine Unterhaltung in der gewählten Fremdsprache.
4) Fragen über die Litteratur der gewählten Fremdsprache und über die französische Litteratur.

Auf die Aussprache des Französischen und der Fremdsprache soll bei Zensierung der Kandidaten besondere Rücksicht genommen werden.

Man begreift, dafs die grofse Mehrzahl der Kandidaten dieses Diplom erstrebt. Es beruht zwar auf einer Konkurrenzprüfung, ist aber doch wesentlich einfacher als das der Licence, namentlich ist es völlig frei von altsprachlichem Ballast, mit dem man heutzutage Neuphilologen nicht mehr behelligen sollte, zumal solche, die durch ein humanistisches Gymnasium gegangen sind. Abgesehen davon, dafs vom Kandidaten eine ganz allgemeine Kenntnis der französischen Nationallitteratur verlangt wird, die in Frankreich als unerläfslicher Bestandteil der allgemeinen Bildung gilt, kann sich dieser unbeengt auf sein Hauptgebiet werfen und darin natürlich sehr sichere Kenntnisse erwerben [1]). Dafs er auch genötigt wird, sich mit neusprachlicher Methodik zu beschäftigen, ist ein weiterer Vorzug des Certificat vor der Licence, der seinen Wert hat. Anderseits freilich wird bei der Licence ebenso wenig als beim Certificat eine tiefergehende litterarische und philologische Schulung verlangt. In Frankreich werden beide Diplome nicht als ganz vollwertig betrachtet, denn sie berechtigen in den staatlichen Gymnasien nur zur Anstellung als „Chargé de cours", nicht zu der als „Professeur titulaire", wenn auch in praxi die Chargés de cours ebenfalls als Professeurs bezeichnet werden.

---

[1]) Die 1896 für die Bewerber um das Certifikat aufgestellten Schriftsteller sind, soweit die Facultas für Deutsch nachgesucht wird, folgende französische: 1) Bossuet, Oraison funèbre du prince de Condé. 2) Voltaire, Mérope. 3) E. Quinet, Histoire de mes idées. 4) A. Thierry, Récits des Temps Mérovingiens (les quatre derniers récits), und folgende deutsche: 1) Herder, Ideeen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit. 2) Lessing, Hamb. Dramaturgie. 3) Lenau, Gedichte und Briefe, 1. Bd. 4) Hauff, Lichtenstein. Die, welche das Certifikat für Englisch nachsuchen, haben sich aufser den erwähnten französischen Schriftstellern mit folgenden englischen zu beschäftigen: 1) Shakespeare, Anthony and Cleopatra. 2) Windsor Forest. 3) Shelley, Defence of Poetry. 4) Dickens, Pickwick Club, Kap. 34 bis zum Schlufs.

Neben dem hier erwähnten „Certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes" besteht auch das „Certificat d'aptitude au professorat des classes élémentaires de l'enseignement secondaire", aus dessen Inhabern man die Klassenlehrer der Division élémentaire auswählt, die neben den übrigen Fächern auch in Deutsch zu unterrichten haben. Diese Kategorie ist verpflichtet, sich auch eine deutsche Facultas für untere Klassen zu erwerben. Die Anforderungen hier sind bescheidener Art. Im Schriftlichen hat der Kandidat in Zeit von 3 Stunden eine Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche und eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische anzufertigen, im Mündlichen, das 20 Minuten dauert, hat er nach einer 20 Minuten währenden Vorbereitung einen deutschen Schriftstellertext zu lesen und ins Französische zu übersetzen, einige grammatische Fragen zu beantworten und auf deutsche Unterhaltungsfragen deutsch zu antworten. Koëffizient des Deutschen im Schriftlichen ist 2, im Mündlichen nur 1, wie bei den übrigen Fächern. — Man darf sehr bezweifeln, dafs die Übertragung des Deutschen in den unteren Klassen an Elementarlehrer eine heilsame Mafsregel ist. Bei allen pädagogischen Fähigkeiten sind sie doch gerade für das Deutsche nicht in genügendem Mafse ausgerüstet, und man kann bedauern, dafs der grundlegende deutsche Unterricht in den unteren Klassen nicht ausschliefslich solchen Lehrern anvertraut wird, die eine volle Befähigung dafür nachgewiesen haben. Die Stellung der Schüler zu einem Schulfache hängt doch sehr wesentlich von den ersten Eindrücken ab, die sie darin empfangen, und wenn sie den ersten Unterricht von einem Lehrer erhalten, der das Fach selbst nicht aus innerer Neigung und aus einem tiefer gehenden Interesse erwählt hat, so werden sie auch ihrerseits schwer die richtige Neigung dazu gewinnen.

Die vornehmste aller Prüfungen, die ein Neuphilolog in Frankreich ablegen kann, ist die sogen. Agrégation des langues vivantes, und die sie bestanden haben, die Agrégés, gelten als die Auslese unter den neusprachlichen Lehrern. Es ist daher unerläfslich, diese Prüfung etwas näher ins Auge zu fassen.

Das Verzeichnis der litterarischen Werke, die von den Kandidaten zu studieren sind, und auf die sich die Prüfung erstreckt, werden alljährlich vor Beginn des Winterhalbjahres vom Unterrichtsministerium bekannt gegeben, und werden in allen Fakultäten Frankreichs den von den Professoren zu haltenden Vorbereitungskursen zugrunde gelegt. Man darf den Rahmen, der damit aufgestellt wird, nicht für allzu eng halten. Denn der Umfang der festgesetzten Texte läfst sich im ganzen durchschnittlich auf etwa 1000 Druckseiten schätzen, und in diesen Texten sind natürlich mancherlei „geheime Schubfächer" enthalten, die am Tage der Prüfung aufgezogen werden können. Zur näheren Charakterisierung sei hier das Verzeichnis der Texte für die deutsche und englische Agregation von 1895 mitgeteilt:

I. Deutsch: 1) Hartmann v. Aue: Iwein v. 1—802 Ausg. F. Bech. 2) Klopstock, Wingolf. 3) Goethe, W. Meisters Lehrjahre, Buch IV u. V.

Tasso. 4) Schiller, W. Tell. Vom Erhabenen. 5) W. v. Humboldt, Briefe an eine Freundin (die ersten 40 Briefe). 6) Uhland, Sonnette, Oktaven, Glossen, dramatische Dichtungen (Schildeis, Das Ständchen, Normännischer Brauch, Konradin). 7) Grillparzer, Sappho. 8) Lenau, Scenen aus Faust: Morgengang. Besuch. Nächtlicher Zug. Maria. Abendgang. Traum. 9) Schopenhauer, Parerga und Paralipomena II, 21 (Über Gelehrsamkeit und Gelehrte) 22 (Selbstdenken) 23 (Über Schriftstellerei und Stil) 24 (Über Lesen und Bücher) 25 (Über Sprache und Worte) 27 (Über die Weiber) 28 (Über Erziehung). 10) Gutzkow, Zopf und Schwert. Dazu folgende französische Schriftsteller, aus denen die Texte der Thèmes ausgewählt wurden: 1) Fénelon, Les deux premiers dialogues sur l'éloquence. 2) Rousseau, Emile, Liv. II. 3) Beaumarchais, Mariage de Figaro. 4) A. de Musset, Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée. 5) Sainte-Beuve, Les Entretiens de Goethe et d'Eckermann (Nouv. Lundis, III). Endlich als englischer Text Macaulays Essai über Milton. II. Englisch: 1) Gower, Confessio Amantis (Prologue). 2) Puttenham, The Arte of English Poesie (Part II. Of Proportion). 3) Shakespeare, Henri V. 4) Ben Jonson, The Sad Shepherd. 5) Herbert, The Temple (n°s 1—70). 6) De Foe, History of the Plague of London. 6) Lady Montagu, Letters. 7) Shenstone, The Schoolmistress. 8) Ossian, Fingal, Temora, The Death of Cuthullin. 8) Coleridge, Biographia litteraria. 9) Tom Hood, The Dream of Eug. Aram. The Bridge of Sighs. The Song of the Shirt. The Plea of the Midsummer Fairies. Ode to Autumn. Lycus the Centaur. 10) Em. Brontë, Wuthering Heights. Dazu folgende französische Texte: 1) Agrippa d'Aubigné, Les Tragiques. 2) Le Sage, Turcaret. 3) B. de Saint-Pierre, Paul et Virginie. 4) Brizeux, Les Bretons (Ch. VII, Les Lutteurs, Ch. XVI, Le Convoi du Fermier). 5) A. Dumas, Le Capitaine Pamphile. Dazu als deutscher Text: Goethe, Iphigenie, Akt 1, 4 und 5.

Die schriftliche Prüfung, die am Hauptorte jedes Akademiebezirkes abgelegt wird und Anfang Juli jedes Jahres beginnt, umfaſst Folgendes:

1) Übersetzung eines französischen Textes in die vom Kandidaten gewählte Fremdsprache, in Zeit von 4 Stunden.
2) Übersetzung eines fremdsprachlichen Textes ins Französische, in Zeit von 4 Stunden.
3) Ein Aufsatz in der fremden Sprache, in Zeit von 7 Stunden [1].
4) Ein französischer Aufsatz, in Zeit von 7 Stunden [2].

---

1) Beispielsweise hier einige Themata der letzten Jahre: Schillers Prosa. Die Sprache der deutschen Lyrik von Klopstock bis Goethe. Was verstand Herder unter dem Begriffe Humanität? Klopstocks Einfluſs auf die deutsche Litteratur. Goethe als epischer Dichter. Goethes klassische Balladen mit denen Schillers verglichen. Herder als Geschichtsschreiber. Fichte und der Romantismus. Kann Gudrun ein klassisches Epos genannt werden? Die Sprache und die Dialektik Lessings. — Für das Englische: Modern English Prose. Cowley's Versification. Is blank verse the national English verse? Arnold of Rugby's ideas about education.

2) Hier einige Beispiele von Themen für den französischen Aufsatz: Exposer et

Bei den hier genannten fremdsprachlichen Arbeiten ist der Gebrauch des Wörterbuches seit 1885 untersagt. Der eine der zwei Aufsätze handelt über ein litterarisches, der andere über ein sprachliches Thema.

Die Kandidaten, welche im Schriftlichen bestehen, haben in Paris, im Monat August, vor einer besonderen Kommission eine mündliche Prüfung abzulegen, die aus folgenden Teilen besteht:

1) Übersetzung einer durch das Los bestimmten Stelle eines deutschen oder englischen Schriftstellers, aus der Liste, die jedes Jahr vor dem 1. Oktober veröffentlicht wird [1].
2) Übersetzung einer Stelle eines französischen Schriftstellers in das Deutsche oder Englische [2].
3) Eine höchstens einstündige Lektion in französischer Sprache [3].

discuter l'interprétation proposée par Lessing de la définition de la tragédie d'Aristote. Le pessimisme dans la poésie moderne de l'Allemagne. Les drames de Schiller dans sa période classique. Idée de Wallenstein. Valeur esthétique et morale de Wallenstein. Le Cid en Espagne, en France et en Allemagne. Le rôle de la morale dans la critique littéraire. Pourquoi l'Allemagne n'a-t-elle pas un théâtre vraiment national? — L'humour de Evelina. L'Ecole de Pope. La Cléopâtre de Shakespeare et la Cléopâtre de Corneille. Qu'est-ce que Miss Barnet doit aux romanciers du 18e siècle?

1) Hier einige der Texte, die 1895 ins Französische zu übersetzen waren: W. Meisters Lehrjahre, V, II Ende, von: Das Theater verwandelt sich. — W. v. Humboldt, Briefe an eine Freundin 17, von: Es ist immer nur eine Selbsttäuschung. — W. Tell, IV, 1, von: Mutter, ich kann's auch nicht. — Gutzkow, Zopf und Schwert, 3, 3, von: Aber was soll denn nur das Parlament.

2) Folgendes einige Beispiele von französ. Texten, die 1895 ins Deutsche zu übersetzen waren: Mariage de Figaro 4, 6. — Musset, Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée. La Marquise: Ma foi, si. — Mariage de Figaro 1, 2. Fénelon, Dialogues sur l'éloquence. II. B. Admirable. — Rousseau, Emile, II. Les pensées les plus brillantes etc.

3) Für die deutsche Agregation wurden 1895 folgende Themen gestellt: L'influence de W. Meister sur le romantisme. — Les Normands dans la poésie d'Uhland. — L'idée de l'amitié dans W. de Humboldt. — Le lyrisme de Klopstock. — La mythologie germanique dans Klopstock. — L'évolution de l'idée du sublime dans Schiller. — Le rôle d'Antonio. — La conversion d'Uhland au sonnet et à l'octave. — Le personnage de W. Meister et ses ressemblances avec Goethe. — Lenau paysagiste. — Méphistophélès dans Lenau et dans Goethe. — Le drame historique de la jeune Allemagne. — La légende de G. Tell et le drame de Schiller. — L'esprit chevaleresque dans Hartmann v. d. Aue. — Folgende Themen wurden den 18 Kandidaten für die englische Agregation gestellt: Lycus the Centaur. — Examiner l'opinion exprimée par Coleridge sur les conditions du succès des œuvres poétiques dont „les situations et les personnages sont surnaturels“. Voir si l'œuvre poétique de l'auteur confirme sa théorie. — Faire le portrait de Lady Montagu, d'après sa correspondance — Etudier dans le „Journal of the Plague“ le talent descriptif de Defoe — Vie de Defoe — Influence d'Ossian dans la littérature française — Vie et œuvres de Shenstone — Qu'est-ce qui, selon vous, fait la valeur de Wuthering Heights? — En quoi consiste la nouveauté de la critique littéraire de Coleridge? — Heathcliff — Le poème de Fingal — Le patriotisme dans les drames de Shakespeare — Gower et sa poésie — L'élément comique dans Henry V — Les fées et les esprits qui se trouvent dans The Plea of the Midsummer fairies, sont-ils bien les mêmes que ceux qui se trouvent dans le Midsummer Night's dream? — Par quels ca-

4) Eine höchstens einstündige Lektion in der fremden Sprache [1]).

Das Thema der einen Lektion ist aus einem der Schriftsteller der amtlichen Liste, das andere aus der Litteraturgeschichte entlehnt. Bei jeder Lektion wird eine Zeit von 24 Stunden zur Vorbereitung gegeben.

5) Kandidaten, die die Agregation im Deutschen nachsuchen, haben einen englischen Prosatext zu übersetzen, Kandidaten, die die Agregation im Englischen nachsuchen, haben einen deutschen Prosatext zu übersetzen.

Auf Grund der Prüfungsergebnisse stellt die Kommission, entsprechend der Qualität der Leistungen, die Liste derjenigen Kandidaten auf, die sie für würdig erachtet, als Agrégés zugelassen zu werden. Das Ministerium schliefslich spricht die endgültige Ernennung aus.

Soweit die äufseren Bestimmungen über die Agregation [2]). Darüber kann

---

ractères de l'oeuvre de Ben Jonson s'expliquent l'autorité et le prestige dont ce poète a joui pendant tout le 17e siècle? — Sad Shepherd. Sa place dans la poésie pastorale de la Renaissance anglaise. — Apprécier ce jugement de Coleridge sur Herbert: Another exquisite master of this species of style, where the scholar and the poet supply the material, but the perfect material, the expression and the arrangement, is George Herbert.

1) Die 14 Kandidaten für die deutsche Agregation erhielten 1895 folgende Themen: Goethes Ideen über Erziehung. — Von dem Urteile Ampères: Tasso sei ein gesteigerter Werther — Schopenhauers stilistische Ansichten und stilistische Praxis — Gefundenes und Erfundenes in Gutzkows Zopf und Schwert — Musset als Theaterdichter — Goethes Hamlet-Rezension in W. Meister — Tassos Quellen — Der Charakter Figaros — Grillparzers antikisierende Dramen — Sainte-Beuve und Macaulay als Essayisten — Die Alten als Lehrer des christlichen Kanzelredners nach Fénelon — Die psychologischen Grundlagen der Rousseauschen Pädagogik — Von den Grenzen zwischen der Beredsamkeit und der Poesie nach Fénelon. — Die 18 Kandidaten für die englische Agregation erhielten 1895 folgende Themata: Contractions in English prose and poetry — The relative pronouns in Ben Jonson's Sad Shepherd — Inversion in English prose and poetry — A grammatical commentary on Gower's Prologue (p. 40) from: Nevertheless some men ... stand upon debate — Coleridge's prose style — Are there any general rules concerning the place of the accent in English words of French and Latin origin? — Macpherson's poetical prose style and grammar — Inflections in the English language of the 14th century and what remains of them in the present time — Herbert's Syntax exemplified in the Church Porch — The trisyllabic measure — Language and versification in Shenstone's Schoolmistress — Emphasis in Chapters 15 and 16 of Wuthering Heights — The versification in Henry V, 4. 3, from: Enter King Henry to Re-enter Salisbury — Analyse and comment upon Puttenham's Arte of English Poesie, Chap. 12 and 13 — The constitutive elements of the English vocabulary; their comparative importance and the particular use of each as exemplified in Lady Montagu's letter to the Countess of Bute, vol. II, p. 301 — The subjunctive mood — Examine and appreciate Coleridge's criticism of Wordsworth's tenets concerning the language of metrical composition — Explain and comment upon Puttenham's Art of Poesie ch. 7, p. 93. 94.

2) Die Agregation ist nicht ein akademischer Grad, wie in Deutschland zuweilen irrtümlicherweise angenommen wird. Akademische Grade sind das Baccalaureat, die Licence und das Doctorat, und nur diese werden auf dem Überhang (épitoge) des schwarzen Amtstalars der französischen Gymnasiallehrer markiert, durch einen, zwei oder drei Hermelinstreifen. (Der Talar wird seit etwa 1865 nicht mehr im Unterrichte getragen, sondern

keine Frage sein: man hat es hier mit aufserordentlich schwierigen Bedingungen zu thun, denen nur auserlesene Köpfe genügen können. Nur bei aufsergewöhnlicher Begabung und hochgesteigerter Arbeitsfähigkeit kann ein Kandidat hoffen zu bestehen. Und wer nun gar als erster auf der jährlichen Liste herauskommt, der hat in ganz besonderem Mafse Grund stolz zu sein. Allerdings wird nur eine einzige fremde Sprache verlangt, denn die unter 5) erwähnte Nebenprüfung in einer zweiten Fremdsprache kann nicht als ernstliches Hindernis in Frage kommen, aber das ist gerade ein grofser Vorzug des französischen Systems, und man ist sehr geneigt, mit Rofsmann [1]) zu sagen: Der französische Agrégé ist für seinen praktischen Beruf weit besser vorbereitet als unsere Neuphilologen. Begreiflicherweise werden die Agrégés in der französischen Schulhierarchie besonders ausgezeichnet. Wem es als Lehrer an einem kleinen Gymnasium der Provinz gelingt, diese Prüfung zu bestehen, darf sicher sein, bei passender Gelegenheit sehr bald an das Gymnasium einer gröfseren Provinzialstadt oder nach Paris selbst berufen zu werden, denn an den Pariser Gymnasien werden überhaupt im wesentlichen nur Agrégés angestellt. Nach Paris aber zu kommen, ist der Wunsch jedes Franzosen, so lange er jung ist und den Trieb zu etwas Höherem in sich fühlt. Ferner haben nur die Agrégés unter den Neuphilologen das Recht, einen eigenen Vertreter in den Conseil supérieur zu wählen. Aber nicht nur eine Ehre ist das Bestehen der Agregation, sondern sie hat auch eine nicht unwesentliche Erhöhung des amtlichen Einkommens im Gefolge. Denn die Indemnité d'agrégation, d. h. die regelmäfsige Gehaltszulage, die jeder Agrégé zu beanspruchen hat, beträgt 500 Fr., und während die Gehälter selbst in der Provinz in sechs Klassen von 3200 auf 5200 Fr. steigen, steigen sie in Paris und Versailles in ebenso viel Klassen von 5000 bis 7500. Der Übergang von der Provinz nach Paris, der mit dem Bestehen der Agregation sehr oft verbunden ist, bedeutet demnach eine wesentliche Gehaltssteigerung. Bedenkt man noch, dafs die Agregation in der Mehrzahl der Fälle zwischen dem 20. und 30. Lebensjahre bestanden wird — es giebt sogar Agrégés von 23, 22, 21 Lebensjahren, ja im Jahre 1884 bestand ein 20jähriger die englische Agregation —, so mufs man sagen, dafs der besonderen Schwierigkeit der Leistung auch eine besonders ansehnliche Honorierung entspricht.

---

nur noch bei besonderen Gelegenheiten, wie z. B. bei der Prämienverteilung, der Beerdigung eines Kollegen oder bei amtlichen Empfängen u. a. m.)

[1]) Rossmanns Vortrag: In wiefern unterrichten die französischen Neuphilologen unter günstigeren Bedingungen als die deutschen? (Neuere Sprachen, Bd. III, Feb. 1896, p. 574) gehalten in der neuphil. Sektion der 43. Versammlung deutscher Schulmänner und Philologen in Köln am 26. Sept. 1894, führte zur Annahme des Satzes: Der Neuphilolog studiert nur eine fremde Sprache als Hauptfach. Schon Banner-Frankfurt hatte sich auf dem 6. Deutschen Neuphilologentage im Sinne dieses Satzes ausgesprochen, durch seinen Antrag, die Verbindung von Französisch und Englisch als Hauptfächer künftig aufzugeben. Es ist nicht unwahrscheinlich, dafs die weitere Entwickelung bei uns sich in dieser Richtung bewegen wird.

Was die innere Einrichtung der Agregation anlangt, so springt einem deutschen Betrachter besonders die eine Lücke in die Augen, dafs das pädagogische Element darin gar keine Rolle spielt. Weder wird eine pädagogische Arbeit verlangt, noch auch braucht der Kandidat eine Probelektion zu halten, sodafs die Agregation über die pädagogische Befähigung derer, die sie bestehen, schlechterdings gar keine Gewähr bietet. Man kann ein glänzender Agrégé sein und doch nicht verstehen, eine ordentliche Stunde in Tertia zu geben, und es ist in der That mehr als einmal vorgekommen, dafs ein Agrégé, der sehr gut bestanden hat, im Schulzimmer Fiasko machte und deshalb versetzt werden mufste. Die sprachliche und die litterarisch-ästhetische Bildung wird hoch entwickelt durch die Agregation, aber die pädagogische Ausbildung scheint dem gegenüber doch allzu gering bewertet. Wenn man sich erkundigt, warum man in die mündliche Agregationsprüfung nicht auch eine Lehrprobe mit wirklichen Schülern aufnimmt, so pflegt man die Antwort zu erhalten, dafs die mündliche Prüfung im August vor sich geht, und dafs dann die Gymnasien Ferien haben. Ob das wirklich ein ernster Einwand ist, mufs dahingestellt bleiben. Die Tausende von Gymnasiasten, die es in Paris giebt, verlassen jedenfalls in den Ferien nicht samt und sonders die Hauptstadt, und mit einigem guten Willen müfste es wohl möglich sein, Ferienklassen zu bilden, an denen die Agregationskandidaten ihre pädagogische Kunst erproben könnten. Den dazu in die Sorbonne kommandierten Schülern könnte schliefslich auch eine gewisse Entschädigung gewährt werden, sodafs sie die von ihnen verlangte aufserordentliche Feriendienstleistung nicht allzu bitter zu empfinden hätten. Auf keinen Fall aber ist einzusehen, warum man unter die schriftlichen Arbeiten nicht auch eine pädagogische Arbeit mit aufnimmt, oder vielmehr, warum man nicht die litterarische Arbeit durch eine pädagogische ersetzt, zumal doch die mündlich zu haltende Lektion noch genug Gelegenheit bietet, die litterarische Bildung der Kandidaten zu erforschen. Es liegt doch eigentlich eine ganz aufserordentliche Anomalie in der Thatsache, dafs die Bewerber um das Certificat d'aptitude eine pädagogische Arbeit schreiben müssen, die Bewerber um die Agregation aber nicht. Glaubt man wirklich, dafs es vom Standpunkt der Schule aus gerechtfertigt ist, die Frage des Wie? der pädagogischen Darbietung als eine „quantité négligeable" zu betrachten? Die natürliche Folge dieses Zustandes ist selbstverständlich, dafs die französischen Agrégés im allgemeinen wenig tieferes pädagogisches Interesse haben, namentlich wenig für die Elementarstufe des Unterrichts, dafs sie den Fragen der Methodik wenig Nachdenken widmen, und dafs sie folgedem aus ihrem ansehnlichen geistigen Kapital im Unterricht einen Zinsenertrag ziehen, der nicht im Verhältnisse dazu steht. Rofsmann hat daher mit der oben erwähnten Äufserung: der Agrégé sei für seinen Beruf weit besser vorbereitet als der deutsche Neuphilolog, durchaus nicht unbedingt recht. Die Überlegenheit für den Agrégé besteht insofern, als er das Glück hat, sich auf eine einzige fremde Sprache werfen zu können, und

auch, was noch nicht hervorgehoben worden ist, insofern die ältere Form der Sprache und Litteratur, ohne ganz vernachlässigt zu werden, bei der Agregation doch nicht in dem Maſse überwiegt [1]), wie es oft in der deutschen Staatsprüfung der Fall ist, so daſs die Kenntnis der modernen Sprache und Litteratur darüber zu kurz kommt. Dieser Überlegenheit aber steht anderseits ein beträchtlicher Fehlbetrag in pädagogischer Beziehung gegenüber, und da die Agrégés als die eigentlich führenden Geister im Gymnasialunterricht zu betrachten sind, so hat sich aus diesem Verhältnis bei den Gymnasiallehrern Frankreichs eine sehr weit verbreitete Unterschätzung der Pädagogik überhaupt entwickelt, die dem Aufschwunge des Unterrichts im Wege steht.

Das ist eine Schattenseite des Systems der Agregation, es ist aber nicht die einzige. Als viel gröſser möchte ich den Übelstand erachten, daſs die Agregation nicht eine gewöhnliche Lehramtsprüfung ist, wie wir sie bei uns kennen, wie es in Frankreich selbst die Licence ist, sondern eine eng begrenzte Konkurrenzprüfung, viel schwieriger und enger als das Certificat d'aptitude, und wenn man die Folgerungen nicht überschaut, die sich aus dieser Prämisse ergeben, so hat man noch nicht die richtige Einsicht in das Wesen dieser eigenartigen Einrichtung. Auf die etwa 1000 Neuphilologen, die jetzt an den französischen Gymnasien angestellt sind, kommen ungefähr 160 Agrégés, d. h. die letzteren bilden eine sehr kleine Minderheit. Wenn sich in einem Jahre etwa 100 Kandidaten aus den verschiedenen Teilen Frankreichs zur Agregation melden, so kann es vorkommen, daſs etwa nur sieben oder noch weniger schlieſslich als Agrégés aus dem Wettkampfe hervorgehen. Die Zahl der jedes Jahr aufzunehmenden Agrégés richtet sich lediglich nach Budgetrücksichten. Können in einem Jahre, dem Verhältnis der freigewordenen Stellen entsprechend, nur sieben aufgenommen werden, so kann man eine überaus verdienstliche Prüfungsleistung aufzuweisen haben und doch scheitern. Hier genügt es noch nicht, Tüchtiges zu leisten, man muſs auch Tüchtigeres leisten als so und so viele andere Mitbewerber, die man dann in diesem Falle nur zu leicht nicht als Kollegen ansieht, sondern als Rivalen, als Gegner. Liegt nicht etwas überaus Hartes, ich möchte sagen Grausames besonders für diejenigen darin, die ihren Leistungen zufolge unmittelbar nach den Auserwählten kommen, für den zumal, der vielleicht nur um den Bruchteil eines Point hinter dem an letzter Stelle Aufgenommenen kommt? Kann auf einer solchen Grundlage überhaupt ein wirkliches Kollegialitäts- und Solidaritätsgefühl unter den Neuphilologen Platz greifen? Man sagt in Frankreich gern, daſs die Einrichtung der Agregation eine Gewähr strenger Gerechtigkeit bietet. Ist das wirklich der Fall? Der Wille der Prüfenden, Gerechtigkeit zu üben, soll natürlich nicht angezweifelt werden, nur scheint es mir in solchem Falle objektiv sehr oft unmöglich,

[1]) Angelsächsisch wird meines Wissens an keiner französischen Universität gelehrt, kann also folgedem in der Prüfung nicht verlangt werden. Neuerdings hat ihm jedoch die Ecole pratique des Hautes Etudes einen Platz eingeräumt.

nach allen Seiten hin gerecht zu sein. Wie will man z. B. zwei an sich tüchtige Aufsätze in der Muttersprache ihrem Werte nach ziffermäfsig so abschätzen, dafs man mit unfehlbarer Sicherheit zu sagen wagt: die eine Arbeit steht höher als die andere? Und eine einzige Ziffer geringer in der Beurteilung einer Arbeit kann das Schicksal eines Kandidaten zur Entscheidung bringen. Es ist keine Frage, und mehr als ein Agrégé hat es mir selbst zugegeben, auch hier spielt das Glück eine Rolle. Man vergleiche auch einmal mit Bezug auf ihre innere Schwierigkeit die oben mitgeteilten Themata der mündlichen Lektionen bei der Agregationsprüfung von 1895. Da giebt es ganz bedeutende Unterschiede, und ein Kandidat kann dabei vom Glücke sehr begünstigt werden, wenn er ein leicht zu behandelndes Thema erhält. Auffällig ist die Gewährung einer 24stündigen Frist zur Vorbereitung der mündlichen Lektion. Ein Kandidat, der in Paris kundige Freunde besitzt, sei es französischer, deutscher oder englischer Nationalität, mit denen er das gestellte Thema besprechen kann, hat da unter Umständen einen grofsen Vorteil vor anderen Kandidaten, die nicht in dieser glücklichen Lage sind. Auch Bücher darf man natürlich zu Rate ziehen, soviel man in der 24stündigen Frist bewältigen kann, und die Möglichkeit liegt dann schliefslich nicht eben fern, dafs ein Kandidat etwas auswendig Gelerntes vorträgt, was nicht gerade sein persönlichstes Eigentum ist. Kurz gesagt, wenn man das Mafs strenger Gerechtigkeit anlegt, so stöfst man doch auf mancherlei Unvollkommenheiten.

Dazu gehört auch noch etwas anderes. Die Kandidaten für die Agregation gliedern sich in zwei Gruppen. Auf der einen Seite stehen diejenigen, und das sind weitaus die meisten, die schon ein Schulamt bekleiden, als Chargés de cours, und auf der anderen diejenigen, die nach bestandener Licence so glücklich sind, ohne amtliche Sorgen und Bürden im Genusse eines Fakultätsstipendiums (bourse d'agrégation, meist im Werte von 1800 oder 1500 Frs.) zu stehen, das ihnen gestattet, sich mit voller Kraft auf die Vorbereitung für die Agregation zu werfen. In ähnlich glücklicher Lage sind die Zöglinge der Ecole normale supérieure in der Rue d'Ulm zu Paris, die am Schlufs des zweiten Jahres ihre Licence ablegen und sich im dritten Jahre auf die Agregation vorbereiten. Man mufs sagen, dafs ein vollbeschäftigter Lehrer, der neben seinen Stunden, häuslichen Vorbereitungen und Beschäftigungen auch noch für die Agregation arbeitet, eine ganz aufserordentliche Last auf sich nimmt. Ist er nicht in einer Universitätsstadt angestellt, so pflegt er auch noch wöchentlich einmal dorthin zu reisen, falls sein Stundenplan es erlaubt, um an der Vorlesung teilzunehmen, die für die Agregationskandidaten gehalten wird. Er erhält dafür eine Reiseentschädigung, aber die Reise selbst kann unter Umständen doch sehr unbequem sein. Jedenfalls sind die Kandidaten, die bereits in amtlicher Stellung wirken, in sehr ungünstiger Lage gegenüber den übrigen, und in der Regel pflegt dann eins von zweien zu geschehen: entweder leidet die amtliche Thätigkeit, oder es leidet die Vorbereitung für die Agregation. Denkbar ist

auch der Fall, dafs keins von beiden mit dem Erfolge betrieben wird, wie es unter anderen Umständen möglich wäre. Ich kann hierzu aus meiner persönlichen Erfahrung mitteilen — und hierbei dürfte kein blofser Zufall walten —, dafs verschiedene von den Unterrichtsstunden, denen ich beiwohnte, die inbezug auf die pädagogische Ausgestaltung und Behandlung besonders unvollkommen waren, gerade von solchen Lehrern gehalten wurden, die in der Vorbereitung für die Agregation standen. Und das ist wohl begreiflich. Wenn der Lehrer sich sagt, dafs von dem Ausfalle dieser Prüfung seine Zukunft abhängt, die Frage, ob er für die ganze Dauer seiner amtlichen Thätigkeit in der Provinz leben mufs oder nach Paris versetzt werden kann, die Frage, ob sein Einkommen die vielleicht dringend benötigte Erhöhung erfährt oder nicht, und dazu noch die Ehrenfrage, die für Franzosen ein wichtiger Punkt ist, so kann nur zu leicht der Fall eintreten, dafs sein Denken durch die Prüfung sozusagen hypnotisiert wird, und dafs dann kein Raum mehr bleibt für eine gründliche Erwägung seiner unterrichtlichen Aufgaben. Die Schulstunden werden dann so obenhin abgemacht, ohne viel Vorbereitung, mit zerstreuter Aufmerksamkeit, mit Unlust, und diese ganze Stimmung des Lehrers findet natürlich ihren Wiederhall in der Stimmung und Haltung der Klasse. Und solche Erscheinungen können sich noch in ihrer Wirkung steigern, wenn der Lehrer das Unglück gehabt hat, vielleicht schon einmal oder mehr als einmal als Besiegter aus der Wettbewerbung hervorzugehen. Eine Niederlage in der Agregation kann natürlich kein Geheimnis bleiben, denn die Namen der Sieger werden amtlich bekannt gegeben, und jeder kennt in seiner näheren Umgebung die, welche für die Agregation arbeiten. Nun denke man sich die Stimmung eines Mannes, der vielleicht mehreremale schon den Kampf gewagt hat, aber allemal vergeblich, und der sich noch einmal dazu entschliefst! der bei einer erstmaligen Bewerbung vielleicht im Schriftlichen schon bestanden hat, bei einer zweiten aber bereits auf das Schriftliche zurückgewiesen wird! der im Hörsaale des Universitätsprofessors vielleicht einen seiner ehemaligen Schüler vom Gymnasium als Wettbewerber wiederfindet! Welche niederschlagenden und bitteren Gefühle müssen sich in der Brust eines solchen Lehrers festsetzen! Man erwäge dazu, dafs die überwältigende Mehrzahl aller derer, die an der Wettbewerbung für die Agregation teilnehmen, nicht zum Ziele gelangen, und sage sich selbst, welch ein reichliches Mafs von Bitterkeit sich aus dieser Einrichtung jahraus, jahrein über die Gymnasien Frankreichs ergiefsen mufs, bei wie vielen Lehrern die Berufsfreudigkeit dadurch unterbunden und gelähmt wird! „Wenn ich im voraus geahnt hätte“, sagte mir ein tüchtiger Lehrer, der mehreremale in der Agregation gescheitert war, „dafs die Dinge so kommen würden, hätte ich niemals den Lehrerberuf ergriffen“, und ein anderer, der nach mehrmaligem Scheitern wiederum in der Vorbereitung für die Agregation stand, sagte mir mit wirklichem Ingrimm, dafs er den Lehrerberuf an den Nagel hängen werde, wenn es ihm auch diesmal nicht glücke. Es war schon oben einmal die Rede von der Neigung

zum Pessimismus, von dem Mangel an innerer Begeisterung und Berufsfreudigkeit, der mir in Frankreich für so viele der hier in Rede stehenden Lehrerkategorie charakteristisch erschienen ist. Ich glaube, dafs die eigenartige Einrichtung der Agregation mit allem, was sie im Gefolge hat, eine weitere Quelle für diese im Interesse des Unterrichts zu beklagende Stimmung ist. Leider scheint wenig Aussicht vorhanden, dafs diese Quelle verstopft werden könnte, denn die Konkurrenzprüfung ist in Frankreich zur Höhe eines Systems erhoben, dessen Bestehen mit der ganzen Demokratie eng verknüpft ist. Man glaubt, dafs eine Abschaffung des Prinzips zu einer mafslosen Überwucherung des Favoritismus führen würde. Wenn dem so ist, dann mufs man Frankreich beklagen. Man kann sich kaum ein Prinzip denken, das der Berufsfreudigkeit und einem wahrhaft kollegialen Zusammenarbeiten der Lehrer, wie es im Interesse des Unterrichts erforderlich ist, mit gröfserer Schroffheit entgegenstünde, als das der Konkurrenzprüfung. Ja, wenn die Besiegten noch wenigstens aus dem Unterrichte überhaupt ausschieden! Aber Sieger und Besiegte stehen nebeneinander in der Arbeit des Unterrichts, ein jeder mit den aus seiner Lage sich ergebenden Gefühlen. Das Konkurrenzprinzip mag auf anderen Lebensgebieten verhältnismäfsig wenig Schaden stiften, ja heilsam sein; auf pädagogisches Gebiet, auf das Gebiet der Schule übertragen mufs es weit mehr schädlich als nützlich wirken. Dem glänzenden Licht steht hier ein tiefer Schatten gegenüber.

Von diesen allgemeinen Bedingungen, die für den neusprachlichen Unterricht und für den Unterricht am Gymnasium überhaupt mafsgebend sind, glaubte ich an erster Stelle reden zu sollen, ehe ich den neusprachlichen Unterricht, so wie er im Durchschnitt an den Gymnasien erteilt wird, nach seinen verschiedenen Seiten behandele [1]). Hier haben wir es zunächst mit dem wichtigen Kapitel der Aussprache und der Betonung zu thun. Die Bedeutung dieser Faktoren für das Erlernen der Sprache wird natürlich auch in Frankreich erkannt, und die Instruktionen von 1890 legen darauf besonderen Nachdruck. „Sie glauben gar nicht, hörte ich einen revidierenden Aufsichtsbeamten zu den Schülern gewandt, sagen, wie angenehm es einen Examinator berührt, wenn er einen Kandidaten vor sich hat, der gut deutsch oder englisch ausspricht. Das stimmt von vornherein zugunsten des Kandidaten. Glauben Sie mir das, ich habe lange genug für das Baccalaureat geprüft. Der Examinator ist einem Kandidaten wirklich dankbar, der sein Ohr nicht durch eine schlechte Aussprache beleidigt.“ Was wird nun aber in diesem Punkte thatsächlich erreicht? Wenn M. Emile Bauer (Vorrede seines Schülerlebens, Paris, 1888, S. IV) recht hat, so lernen die französischen Gymnasiasten die fremde Sprache richtig aussprechen, und er beruft sich dafür auf das Zeugnis der amtlichen Fakultätsberichte. Ich kenne den Inhalt dieser Berichte mit Bezug auf den hier in

[1]) Verschiedene der in Folgendem mitgeteilten Beobachtungen beziehen sich, wie begreiflich, nicht blofs auf die Gymnasien, sondern auch auf andere Kategorieen von Schulen.

Rede stehenden Punkt nicht, mufs aber nach den von mir gemachten Wahrnehmungen sagen, dafs die Aussprache ein wunder Punkt ist im neusprachlichen Unterrichte der französischen Gymnasien, und zwar gilt dies sowohl für das Deutsche als für das Englische. Die französischen Schüler sind zunächst schwer dazu zu bringen, die ihrer Sprache eigene Betonungsweise nicht auch auf die fremde zu übertragen. Deutsch und Englisch, nach französischer Weise betont, gewinnt aber eine ganz wunderliche Färbung und ist dann oft gar nicht wiederzuerkennen. Nicht nur im Englischen, sondern selbst im Deutschen ist es mir oft genug passiert, dafs ich manche Worte oder Wortreihen im Munde französischer Schüler überhaupt nicht verstand, so sehr waren sie durch die französische Betonung entstellt. Franzosen können in der That gar nicht nachdrücklich genug auf die Wichtigkeit dieses Punktes hingewiesen werden, und selbst Lehrer sind nicht frei von der allgemein französischen Neigung. Oft habe ich beobachtet, dafs man englische Worte wie officer, editor, publisher mit nachdrücklicher Hervorhebung der letzten Silbe aussprach, und selbst bei einem ganz ausgezeichneten Kenner des Englischen, der fliefsend englisch sprach, ist mir das aufgefallen. Anderseits bemerkt man in der Betonung mehrsilbiger Worte oft eine starke Unsicherheit. Im Englischen hörte ich Betonungen wie ápparel, custómary, schoolmáster, forwárded, decéncy, relátive etc., im Deutschen Betonungen wie Monáte, Anhánger, arbeíten, merkwúrdig, Méssina u. a. m. Etwas sehr Häufiges sind ferner Verschiebungen auf dem Gebiete der Quantität. So notierte ich mir, als öfters kurz gesprochen, Worte wie: Abend, Arzt, fragte, Krebs, Erde, lebt, Packet, fehlen, fliefsen, verwüsten, Mond, Montag, Trost, Sohn, Ofen, Bote, erhoben, gut u. a. m. Umgekehrt hörte ich mehr als einmal mit langem Vokal, im Deutschen: macht, Garten, warten, zusammen, das, was, Schwester, Herr, Tritt, ob, hold, Vorteil, von, davon, mufs, benutzt, dürr, und im Englischen: rich, gone, cleanliness, lobster, cost, Britain, mountain, in den letzten zwei Fällen zugleich mit Betonung der Endsilbe. Zugegeben soll werden, dafs verschiedene der erwähnten deutschen Längen nicht gerade als schlechterdings falsch zu bezeichnen sind, sondern als süddeutsche Provinzialismen, die man vor allem auf Rechnung der vielen elsässischen Sprachlehrer zu setzen hat. Es ist aber wohl klar, dafs die Schule nicht eine provinziell gefärbte Aussprache zu lehren hat. Nicht der deutsche Süden in irgendeinem seiner Teile kann als mustergültig für die Aussprache betrachtet werden. Das Muster ist bekanntlich die Bühnensprache im ernsten Drama, und diese lehnt sich unverkennbar an die norddeutsche Aussprache an. Darum kann es auch kaum gebilligt werden, wenn in Frankreich so vielfach das auslautende g als Verschlufslaut statt als Reibelaut gesprochen wird, mag der erstere für Franzosen auch bequemer sein. Unter keinen Umständen aber ist es statthaft, deutsches z wie französisches z zu sprechen, was mir sehr viel aufgefallen ist, und jetzt noch ebenso vorkommt wie zu den Zeiten Riccaut de la Marlinière's.

Sehr charakteristisch für die französische Aussprache des Deutschen und

Englischen ist ferner die Behandlung des anlautenden h. Es wird sehr oft weggelassen, während es anderseits einem vokalischen Anlaute gern vorgesetzt wird, und man hört dann Formen wie: die h-Ente, der 'aus'ahn, oder im Englischen: some 'am and three h-eggs, ganz nach Art der Cockney-Aussprache. Auch im Innern deutscher Worte wird oft fälschlicherweise ein h ausgesprochen, z. B. in gehen, stehen, sehen, Kühe u. a. m. Das Gefühl für die richtige Aussprache des h scheint manchen Franzosen ganz abhanden gekommen zu sein. Nur so kann ich mir erklären, daſs ein Lehrer beim Wörterüberhören den Schüler, der soeben ein aspiriert anlautendes Wort ohne h gesprochen hat, mit einem zufriedenen Bon! belobt, daſs ein Schüler unkorrigiert durch alle Formen deklinieren kann: das 'erz, des 'erzens, dem 'erzen, das 'erz — die 'erzen, der 'erzen, den 'erzen, die 'erzen, und daſs ein anderer, ohne auch nur einmal unterbrochen zu werden, konjugierte: ich 'elfe, du 'ilfst, er 'ilft, wir 'elfen, ihr 'elfet, sie 'elfen. Es giebt ja Lehrer, die nachdrücklich auf die Aussprache des h hinweisen und sie ihren Schülern energisch einüben. So erinnere ich mich an einen, der in einer unteren Klasse sagte, um das h richtig auszusprechen, müsse man es machen, wie wenn man bei groſser Kälte in die Hände hauche. Ein anderer lieſs das Wort Hand dreimal mit kräftigem Hauch von allen Schülern im Chore aussprechen. Aber solche Lehrer sind doch Ausnahmen; im allgemeinen wird der Aussprache des h praktisch zu wenig Gewicht beigelegt, und so läſst man nur zu oft eine Eigentümlichkeit sich einbürgern, die den deutsch sprechenden Franzosen sofort als Ausländer verrät. Eine andere weit verbreitete französische Besonderheit in der Aussprache des Deutschen sowohl als des Englischen besteht darin, daſs man einem auslautenden Konsonanten, namentlich dem d, t, b, aber auch dem n, m eine Art von e muet nachklingen läſst [1]). In dieser Weise hörte ich, und zwar im Munde von Lehrern selbst, deutsche Worte sprechen wie: Gericht, thut, fort, mit, gelt, bat, Stadt, führt, nicht, Pfad, Bad, Rad, und, ob, ihm, hin, her, und im Englischen: replied, mend, died, dead, shroud, spend, crowned, land, led, friend, auch weak, seems u. a. m. Ja auch im Innern eines Wortes hörte ich diesen Nachklang nach dem die Silbe schlieſsenden t, so z. B. bei Ant^{e}wort, und oft in meinem eigenen Namen: 'art^{e}mann. Wiederholt konnte ich beobachten, daſs Lehrer, die diese Aussprache bei Schülern verbesserten, doch selbst gelegentlich in diesen Fehler fielen, wenn sie deutsch oder englisch sprachen. Sogar bei einem Lehrer englischer Herkunft, der in Frankreich aufgewachsen ist, erinnere ich mich, diese Besonderheit gefunden zu haben. Mehrfach ferner bin ich einer mitunter stark auftretenden Neigung begegnet, deutsches u vor n und m wie o zu sprechen, nach der französischen Aussprache der letzten Silbe von lat. templum. Ich habe mir dazu Worte angemerkt wie: und, unmöglich, Unwillen, bewundern, gebunden, Regierung, dumpf. Nicht selten auch ist es, das ng in deutschen

1) Auch in lateinischen Stunden in französischen Gymnasien hörte ich Worte wie sed, quod u. a. mit diesem Nachklang sprechen.

Worten wie Zunge, Finger nach englischer Art aussprechen zu hören, daneben freilich manchmal auch mit reinem n, als ob man schriebe: Zunn-ge, Finn-ger. Die Aussprache unseres ich-lautes macht französischen Schülern, namentlich am Anfange, natürlich einige Schwierigkeit, und man hört dafür oft den Zischlaut (son chuintant) sprechen [1]. Schwierig ist für französische Schüler auch der Ach-laut, und an Verwechselungen zwischen diesem und dem Ich-laut fehlt es nicht. So war ich überrascht in einer Cinquième zu hören, dafs das Zeitwort stechen durch alle Personen des Präsens mit dem Ach-laut konjugiert wurde. Als eine weitere Neigung französischer Schüler beim Deutschlesen und Deutschsprechen notiere ich den Zug, dafs an, z. B. in ganz, Hand, Land etc. gern mit Nasalierung gesprochen wird. Dialektisch kommt das ja auch in Deutschland vor, ist aber doch auf keinen Fall empfehlenswert.

Nicht streng genommen hierher gehören einige Buchstabenverwechselungen. Da sie aber nicht selten auftreten, so möge hier mit davon die Rede sein. Dafs Anfänger im Deutschen das s und f der Frakturschrift verwechseln können, ist begreiflich, und man wird sich daher nicht besonders wundern, wenn ein solcher in einem auswendig gelernten deutschen Gespräch hersagt: Wie besinden Sie sich? Schlimmer ist es, wenn eine solche Verwechselung noch in der Rhétorique passiert, wie ich mir mehrfach angemerkt habe. „Des väterlichen Ha s ens blaue Berge“ hörte ich in der Iphigenielektüre lesen, und im Ringe des Polykrates zweimal unberichtigt von demselben Schüler: „Lafs, Herr, des Opfers Dü s te steigen“. Auf derselben Stufe bemerkte ich auch mehrfach Verwechselung des anlautenden N und R, die ja allerdings ebenfalls in der Frakturschrift eine gewisse Ähnlichkeit haben.

Alles in allem kann ich nicht sagen, dafs ich von der in französischen Gymnasien herrschenden Aussprache des Deutschen und Englischen wirklich einen befriedigenden Eindruck erhalten hätte. Man mufs ja allerdings zugeben, dafs die Aussprache ein ungemein schwieriges Kapitel ist, und dafs es gerade im Klassen- und Massenunterricht grofse Umsicht und Energie verlangt, hierin etwas Ordentliches zu erreichen. Immerhin könnte es wohl möglich sein, noch zu einer höheren Stufe der Vollkommenheit zu gelangen, als wie es jetzt durchschnittlich der Fall ist. Erste Bedingung hier ist natürlich, dafs die Lehrer selbst Mustergültiges leisten, und damit dies der Fall sein kann, sollte auch

[1]) Ein Pariser Gymnasialdirektor, mit dem ich über diese Eigentümlichkeit sprach, fragte mich, ob sie auch in Deutschland verbreitet wäre. Im Sommer 1895, wo er im Münchener Hoftheater der Aufführung Wagnerscher Opern beigewohnt, sei es ihm aufgefallen, dafs sämtliche Sänger und Sängerinnen statt des ich-lautes den isch-laut sangen, sogar eine aus Berlin gekommene Sängerin habe diese Aussprache gehabt. Eine Täuschung seinerseits könne nicht vorliegen, denn seine zwei Nachbarn hätten die nämliche Wahrnehmung gemacht, und sie hätten gemeinsam ihre Verwunderung über diese häfsliche Gewohnheit ausgetauscht. Ein Zufall könne nicht obgewaltet haben, denn der fragliche Laut sei zu regelmäfsig wiedergekehrt. Ich selbst war nicht imstande eine Erklärung des Falles zu geben.

angestellten Lehrern durch Stipendien von Zeit zu Zeit Gelegenheit geboten werden, im Auslande selbst ihre Kenntnis der fremden Sprache wieder aufzufrischen. Viele französische Lehrer haben ja bereits am Beginn ihrer Laufbahn einen Auslandsaufenthalt genommen, und der französische Staat hat hierin eine nicht genug zu rühmende Initiative ergriffen. Aber man kann sich doch nicht verhehlen, dafs das allein noch nicht genügt. Mag jemand in der fremden Sprache auch noch so guten Grund gelegt haben, es wird ihm doch nicht leicht werden, sie vor den Einflüssen der Muttersprache, die ihn auf Schritt und Tritt umgiebt, rein zu erhalten, wenn er nicht von Zeit zu Zeit in dem lebendigen Strom der fremden Sprache schwimmen kann. Lehrern, die solche Gelegenheit nicht haben, kann man wirklich keinen besonderen Vorwurf machen, wenn sie inbezug auf die Aussprache nicht ganz auf der Höhe stehen.

Hängt ein Auslandsaufenthalt nicht von den Lehrern allein ab, so könnten sie vielleicht in anderer Hinsicht selbst dazu beitragen, dafs der allgemeine Stand der Aussprache etwas gehoben wird. Sehr wenig ist mir auf meiner Reise entgegengetreten, dafs die neuphilologischen Lehrer Frankreichs für diesen Punkt ein besonderes Interesse hätten. Spuren einer Beschäftigung mit Phonetik sind mir nur ganz vereinzelt aufgestofsen [1]). Im Unterrichte selbst habe ich auf vielen Seiten eine thatsächliche Gleichgültigkeit gegen die Aussprache gefunden, die mich einigermafsen überrascht hat. Man liefs oft gröbliche Fehler unbeanstandet durch, sogar einmal das engl. give mit Zischlaut und langem i, und in einer Quatrième moderne erhielt sogar ein Schüler, der in 8½ Druckzeilen nicht weniger als elf Aussprachefehler beging, vom Lehrer das anerkennende Prädikat: Pas mal lu! Man wird mir vielleicht einwenden, dafs es unmöglich sei, einen Schüler wegen jedes Ausspracheversehens zu unterbrechen. Das will ich in gewissen Grenzen gern zugeben, aber auf einen andern Punkt möchte ich doch aufmerksam machen, der mir in Frankreich allzu sehr vernachlässigt zu werden scheint, und dessen Nichtbeachtung ich als eine der Ursachen ansehe, warum die deutsche und englische Aussprache französischer Schüler durchschnittlich noch etwas unvollkommen ist. Ich meine den Umstand, der mir immer und immer wieder aufgefallen ist, dafs die Lehrer in Frankreich viel zu wenig in der fremden Sprache selbst vorlesen. Das gilt für die unteren ebensowohl als für die oberen Klassen. Wie will man erwarten, dafs die Schüler selbst sich eine richtige Aussprache erwerben, wenn ihnen der Lehrer nicht immer von neuem durch seine eigene Aussprache das konkrete Muster vorführt? Selbst auf der unteren Stufe war ich oft überrascht, zu finden, dafs man Schüler, die noch gar nicht sehr lange in die fremde Sprache eingeführt waren, und daher ganz dringend noch der An-

---

[1]) Sehr charakteristisch ist es, dafs das über 700 Namen umfassende Mitgliederverzeichnis der schon oben erwähnten „Association phonétique des professeurs de langues vivantes" vom 1. Jan. 1896, soweit das Personal der französischen Gymnasien in Betracht kommt, nur einen einzigen Neuphilologen enthält, M. Verrier, Lehrer des Englischen am Lycée Carnot in Paris.

lehnung an ein konkretes Vorbild bedurften, dafs man solche Schüler einen fremdsprachlichen Text frisch drauf los lesen liefs, und allenfalls dann die unvermeidlich auftretenden Fehler nachträglich berichtigte. Ein Lehrer in einer untern Klasse, erinnere ich mich, gab deutsche Worte zu lernen auf und sagte selbst, dafs sie schwer auszusprechen seien, dachte aber gar nicht daran, sie selbst erst vorzulesen, sondern liefs sie sofort von den Schülern aussprechen, wobei sich natürlich schlimme Fehler einstellten. Ein anerkannter pädagogischer Grundsatz lehrt, dafs es stets besser ist, Fehlern vorzubeugen, als begangene Fehler zu verbessern. Das gilt in ganz besonderem Mafse für die Aussprache, und ein Lehrer, der seine Aufgabe rücksichtlich der Aussprache in diesem Sinne auffafst, ist sicher auf dem richtigen Wege. Eine Gewohnheit, die ich oft angetroffen, die ich aber doch für sehr schädlich unter dem Gesichtspunkt der Aussprache halte, besteht darin, dafs man Fehler, die von den Schülern begangen worden sind, noch einmal wiederholt, als ob man davor warnen und abschrecken wollte. So hatte ein Schüler das englische Adjectivum *great* richtig gelesen; der Lehrer lobte ihn deshalb, fügte aber hinzu: Gewöhnlich sprechen Sie g r i t! Ich frage mich vergeblich, wozu diese ausdrückliche Erinnerung an einen früher einmal begangenen Fehler dienen soll. Die Gefahr ist doch grofs — die Erfahrung lehrt es —, dafs sich der laut vor der Klasse ertönende falsche Klang im Ohre von nur halb hinhörenden Schülern einnistet und bei der nächsten Gelegenheit wieder zum Vorschein kommt. Viel besser ist es, wenn man falsche Laute möglichst wenig aufkommen läfst, sind sie aber einmal begangen worden, sie kurzer Hand verbessert und nicht sozusagen lange darauf herumreitet, mit nachdrücklicher Wiederholung des Fehlers in Form der Entrüstung, wie es die Gewohnheit mancher Lehrer ist. Unter demselben Gesichtspunkte würde auch ein sogen. Konkurrenzlesen, wie ich es gelegentlich beobachtet habe, nicht zu billigen sein. Ich denke da besonders an eine englische Stunde, der ich in einer unteren Klasse beiwohnte. Um die Schüler auf ihre Lesefähigkeit zu prüfen und zu zensieren, liefs sie der Lehrer sämtlich — es waren ihrer sechs, — der Reihe nach den nämlichen englischen Text lesen. Dabei gab er nun nicht an, w a s die einzelnen falsch gelesen, sondern begnügte sich allemal damit, einem jeden zu sagen, dafs er so und so viele Fehler gemacht habe. Das Markieren der Fehler fand ich ziemlich mild, immerhin brachte es einer auch bei dieser milden Anrechnung bis auf 23! Nun denke man sich die Wirkung auf Anfänger, wenn in dieser Weise ganze Scharen falscher Formen unverbessert in ihre Ohren fallen! Was sie etwa bis dahin richtig gelernt hatten, mufs nun wieder ins Wanken kommen. Ebenso wenig zum Ziele führt es, wenn ein Lehrer den Schüler, der das englische Verbum to move richtig ausgesprochen, mit der Bemerkung unterbrach, nach der Hauptregel müsse man to move eigentlich mit o aussprechen, doch hier liege eine Ausnahme vor, oder wenn ein anderer an den Schüler, der das englische Wort glove richtig ausgesprochen hatte, die Frage stellte, wie glove eigentlich ausgesprochen werden müfste, worauf das

Wort laut und vernehmlich mit langem o ausgesprochen wurde. Ein anderer Lehrer wieder bemerkte, als er beim Durchgehen der Vokabeln zu to write kam, eigentlich müsse man aussprechen: ouraite, aber das w sei stumm vor r [1]).

Nicht minder schädlich ferner für die Erwerbung einer guten Aussprache ist die weitverbreitete Gewohnheit, Französisches und Fremdsprachliches unmittelbar nebeneinander hersagen zu lassen, indem man z. B. konjugieren läfst: Ich schlafe, je dors, du schläfst, tu dors, er schläft, il dort etc., oder deklinieren läfst: Das schöne Haus, la belle maison, des schönen Hauses, de la belle maison, dem schönen Hause, à la belle maison etc. So läfst man wohl auch die Zahlworte deutsch und französisch nebeneinander hersagen: eins un, zwei deux, drei trois etc. Zum Mindesten müfste man hier das Deutsche und das Französische auf zwei verschiedene Schüler verteilen, aber man darf wohl die Frage aufwerfen, ob nicht das muttersprachliche Wort in solchen und ähnlichen Fällen ganz überflüssig ist. Sobald es sich um feste Reihen handelt, wie bei der Deklination, Konjugation und anderen Verhältnissen, ist es für das Verständnis wohl genügend, wenn man den Schüler die fremdsprachliche Reihe durchlaufen läfst, Man gewinnt dabei Zeit und befördert zugleich die Aneignung einer richtigen Aussprache. Jede Sprache verlangt bekanntlich eine besondere Verwendung der Sprachwerkzeuge. Die Gewöhnung aber an die der fremden Sprache zukommende Verwendung wird bei diesem Zickzack fortwährend unterbrochen. Die beständige Gegenüberstellung eines fremdsprachlichen und eines muttersprachlichen Satzgliedes bringt die Gefahr einer Angleichung ähnlicher, wenn auch nicht gleicher Laute mit sich, und daraus entsteht dann eine unreine, fremdartig wirkende Aussprache.

In diesem Zusammenhange mufs ich noch einer anderen Gewohnheit gedenken, die in den Gymnasien Frankreichs fast allgemein herrscht, in den untern, mittleren und oberen Klassen, von wo aus sie sich sogar in die Universitäten verpflanzt hat, während ich sie in den höheren Töchterschulen fast gar nicht angetroffen habe, ich meine das vom Unterrichte der alten Sprachen herübergenommene sogen. Mot-à-mot. Es besteht darin, dafs der Schüler, der erst einen fremdsprachlichen Satz im Zusammenhange gelesen hat, hierauf jedes einzelne fremdsprachliche Satzglied, so wie es für die Übersetzung gebraucht wird, nochmals wiederholt und dann erst die muttersprachliche Übersetzung für

---

1) Wie es auf dem Gebiet der Aussprache sehr unzweckmäfsig ist, den Schülern falsche Formen überhaupt vorzuführen, so in der Sprache überhaupt. Es verdient daher keine Nachahmung, wenn ein Lehrer, dem der Schüler die richtige englische Frageform Do you speak? gesagt, noch ausdrücklich warnt, man solle ja nicht sagen: Speak you? oder wenn ein anderer fragt: „Dit-on en allemand: Er hat die breite Stirn?“ Noch viel weniger Billigung verdient es, wenn ein Lehrer, wie ich gelegentlich beobachtete, bei dem Kapitel der englischen Wortstellung sogar einen Satz mit falscher Wortstellung an die Tafel schrieb: This child loves tenderly his mother, und dazu sagte: „Das ist unenglisch. Entweder mufs das Adverb vor oder nach stehen.“ Und nun wurde tenderly durchgestrichen und an die richtige Stelle geschrieben. Durch ein solches Verfahren können die Schüler im Gebrauche des Richtigen unmöglich fest werden.

dies Satzglied giebt. Mitunter kam es vor, dafs man den fremdsprachlichen Satz überhaupt nicht im Zusammenhang las, sondern sofort mit der zerstückelnden Übersetzungsarbeit einsetzte. Dies Verfahren ist dermafsen verbreitet und beliebt, dafs ich wiederholt beobachtet habe, wie tüchtige Schüler, denen es vielleicht unästhetisch erschien und die flott vom Blatte herunter übersetzen wollten, vom Lehrer selbst veranlafst wurden, das Mot-à-mot anzuwenden. Ja manchmal wiederholte sogar der Lehrer selbst das Mot-à-mot nach dem Schüler in einer etwas verbesserten Form. Wenn schon die Übersetzungsarbeit im allgemeinen als eine Zickzackbewegung zwischen der fremden Sprache und der Muttersprache bezeichnet werden kann, so ist diese Form der Übersetzung eine Zickzackbewegung in der höchsten Potenz, ein fortwährendes, auf die Dauer überaus unangenehm wirkendes Zerstückeln des fremdsprachlichen Satzes ebenso wohl als des muttersprachlichen. Ich habe niemals recht verstehen können, warum man auf ein solches Verfahren Wert legt, und habe keinen durchschlagenden, in der Sache selbst liegenden Grund dafür finden können. Wenn der neusprachliche Unterricht sich ganz unbeeinflufst hätte entwickeln können, so würde man schwerlich auf dieses Mittel verfallen sein; als Beweis dafür möchte ich ansehen, dafs das Mot-à-mot an den höheren Töchterschulen, nach meinen Beobachtungen wenigstens, mit ganz geringen Ausnahmen gar nicht vorkommt. Man hat es hier wohl lediglich mit einem von dem altsprachlichen Unterricht herstammenden Verfahren zu thun, wie überhaupt die Neuphilologen der französischen Gymnasien so vielfach noch jetzt unter dem Banne dieses Unterrichts stehen. Das Mot-à-mot mag bei den alten Sprachen verhältnismäfsig unschädlich wirken, und da vielleicht eine gewisse Erleichterung der Übersetzungsarbeit bieten, obschon zu denken geben müfste, dafs man es in den lateinischen Stunden der deutschen Gymnasien nicht kennt. Darüber aber besteht für mich nicht der geringste Zweifel, dafs das Mot-à-mot im neusprachlichen Unterrichte unmittelbar schädlich wirkt, nicht nur, weil es dem zusammenhängenden Sprechen, das wir doch anstreben müssen, geradezu entgegenarbeitet, sondern namentlich auch, weil die Bildung einer guten Aussprache dadurch ganz wesentlich erschwert wird. Was schon oben über die Notwendigkeit einer fortgesetzten Gewöhnung an die der fremden Sprache zukommende Verwendung der Sprachwerkzeuge gesagt wurde, findet hier in verstärktem Mafse Anwendung. Die Übersetzung nimmt im französischen Unterrichte einen so breiten Raum ein, dafs das dabei übliche Mot-à-mot nicht anders als verhängnisvoll für die Aussprache wirken kann. Das Ergebnis ist eine Entstellung und Trübung der fremdsprachlichen Laute, namentlich dann, wenn die Schüler das fremdsprachliche und das muttersprachliche Satzglied rasch in einem Atem hintereinander aussprechen. Die Lehrer suchen dem wohl zu steuern, doch nicht mit rechtem Erfolge. Und was hier für die Aussprache im engeren Sinne des Wortes gilt, das gilt ebenso für die Betonung. Die richtige Betonung des deutschen und englischen Satzes wird nach meinen Beobachtungen

durch das Mot-à-mot erheblich erschwert, weil die Schüler dann immer dazu geneigt sind oder vielmehr geradezu der Gefahr ausgesetzt werden, die fremdsprachlichen Satzglieder nach französischer Weise zu betonen. Wenn die französischen Kollegen mir daher erlauben wollen, ihnen einen Rat zu geben, so würde ich ihnen empfehlen, auf das Mot-à-mot möglichst bald zu verzichten. Die wohlthätigen Folgen dieses Entschlusses würden sich sehr rasch zeigen.

Wenn oben unter dem Gesichtspunkte der Aussprache auf die Notwendigkeit hingewiesen wurde, angestellten Lehrern von Zeit zu Zeit einen Aufenthalt im Auslande zu ermöglichen, so mufs diese Forderung ebenso erhoben werden mit Rücksicht auf die Beherrschung der Sprache selbst, und im Laufe meiner Reise habe ich eine grofse Reihe Beobachtungen gemacht, die zur Unterstützung dieser Forderung angeführt werden können. Es soll ja nicht geleugnet werden, dafs es unter den Neuphilologen Frankreichs so manche giebt, die der von von ihnen gelehrten Sprache auch praktisch in hohem Grade mächtig sind, und ich bin manchmal überrascht gewesen von der Gewandtheit, mit der man deutsch oder englisch sprach. Doch glaube ich sagen zu müssen, wenn ich die Elsässer inbezug auf das Deutsche ausnehme, dafs dieses Urteil nur auf eine Minderheit Anwendung findet. Ihnen gegenüber stehen so manche andere, die einfach aus Mangel an Übung die Sprache nicht so zur Verfügung haben, wie es wünschenswert ist [1]). Damit soll den Herren natürlich nichts Unangenehmes gesagt, sondern lediglich eine Thatsache festgestellt werden, die sich mit Notwendigkeit aus den Verhältnissen ergiebt, und die in irgendeinem anderen Lande unter ähnlichen Verhältnissen natürlich ebenso Platz greift. Wie in aller Welt soll die fremde Sprache frisch von den Lippen jemandes fliefsen, dessen aus unmittelbarem Verkehr mit Eingeborenen dieser Sprache geschöpfte Erinnerungen vielleicht 10 oder 20 Jahre alt sind? Selbst wenn es ihm aber im Ausnahmefall gelungen ist, sich eine gewisse Geläufigkeit im Gebrauche der fremden Sprache zu bewahren, so wird doch ein unter solchen Bedingungen gesprochenes Idiom sehr leicht den Charakter des künstlichen annehmen, es wird immer mehr oder weniger stark den Einflufs der Muttersprache des Betreffenden aufweisen, der Sprache, die ihn für gewöhnlich umgiebt. Das gilt selbst für das Deutsch der Elsässer in Frankreich. Ich habe schon oben auf die wertwollen Dienste aufmerksam gemacht, die Elsässer gerade in sprachlicher Beziehung leisten, mufs aber doch auch hier bemerken, dafs es selbst unter ihnen manche giebt, denen ein gelegentlicher Aufenthalt in rein deutscher Gegend sehr nützlich sein würde. Denn auch bei Elsässern kann unter Umständen das Gefühl für den richtigen deutschen Sprachgebrauch verloren

1) Ein französischer Kollege, der in der Lage ist, die Verhältnisse einigermafsen zu kennen, sagte mir geradezu, dafs viele Neuphilologen besonders deshalb Gegner der direkten Methode seien, weil sie sich der fremden Sprache nicht so mächtig fühlten, wie es die Methode verlange. Man darf als sicher annehmen, dafs diese Bemerkung nicht allein für die Neuphilologen Frankreichs gilt, sondern auch für die Deutschlands.

gehen oder wenigstens verkümmert werden. Wie viel mehr aber mufs das für die eigentlichen Franzosen gelten! Aus den zahlreichen deutschen Sprachwidrigkeiten oder Verstöfsen gegen den üblichen Sprachgebrauch, die ich im Laufe meiner Wanderfahrt im Unterrichte gehört habe, und die sich übrigens zum Teil in manchen der deutschen Lehrbücher wiederfinden, die von den Schülern gebraucht werden, gestatte ich mir eine kleine Blumenlese hier mitzuteilen, da ich den Eindruck habe, dafs diese Seite der Beachtung immerhin wert ist.

„Schulsaal“ zu sagen für „salle d'école“ ist weit verbreitet in Frankreich, während wir dafür „Schulzimmer“ sagen. Darin steht bei uns ein Katheder, während man in Frankreich dafür gern „Lehrstuhl“ sagt, welches Wort wir nur im abgeleiteten Sinne inbezug auf die Universität anwenden. Vielleicht liegt dem Gebrauche des Wortes „Lehrstuhl“ für Katheder das löbliche Streben zugrunde, ein Wort deutscher Herkunft da zu setzen, wo es möglich ist; aber der Gebrauch hat doch gewisse zum Teil feine Schattierungen eingeführt, die man berücksichtigen mufs. Das erinnert mich an die Äufserung, die einmal ein Elsässer in Paris in einer, beiläufig bemerkt, sehr wirksamen und kräftigen deutschen Ansprache that. Er wollte von den sogen. aktiven Mitgliedern eines Vereines sprechen und sagte mit einem gewissen Selbstgefühl, als ob er den Deutschen eine kleine Lehre geben wollte: „Die Deutschen würden sagen: ein aktives Mitglied, wir sagen: ein thätiges Mitglied.“ Mit Verlaub, es ist doch noch ein kleiner Unterschied zwischen beiden Ausdrücken; denn man kann ein aktives Vereinsmitglied sein, ohne deshalb den Namen eines „thätigen Mitgliedes“ zu verdienen [1]). Oft hört man im deutschen Unterricht in Frankreich von dem „Thema“ sprechen, womit aber nicht etwa das Thema eines Aufsatzes gemeint ist, sondern einfach das „thème“. Viel hört man auch „erklären“ im Sinne von „expliquer un auteur“, wofür wir „übersetzen“ sagen würden. „Die Klasse fängt an“ erweckt in Deutschland eine andere Vorstellung, als was in Frankreich damit gemeint ist. Richtiger würde sein: „die Stunde fängt an“. Und so würde man im Deutschen auch nicht sagen: „Eine Lektion auf die Nachmittagsklasse lernen.“ Wenn zu einem Schüler, der unpassend da sitzt, gesagt wird: „Halten Sie sich gut“, so merkt man darunter das französische: „Tenez-vous bien“, dem im Deutschen entspricht: „Setzen Sie sich“ oder: „Sitzen Sie ordentlich da.“ Was die Wendung „Ruf halten über die Namen“ bedeuten soll, versteht man wohl, aber dafür sagt man doch lieber: die Namen aufrufen. Niemand kann in Zweifel sein über den Sinn, wenn er die Frage hört: „Ist

---

1) Einen Lehrer elsässischer Herkunft hörte ich einmal seinen Schülern sagen, die Zeitwörter auf -ieren, die in der Regel aus dem Französischen stammten, könnten unter Umständen gute Dienste leisten, wenn einem das eigentliche Wort deutscher Herkunft nicht einfiele. Wenn er aber selbst zu einem Schüler, der einen Satz etwas undeutlich gesagt hatte, bemerkte: „Repetieren Sie diesen Satz“, so entspricht das nicht dem deutschen Sprachgebrauch. Repetieren bedeutet in unsern Schulen nur: etwas noch einmal lernen oder durchgehen, was man schon früher gelernt oder durchgegangen hat.

jemand abwesend?“ aber üblich ist es doch in deutschen Schulen dafür zu sagen: Fehlt jemand? Der Franzose ist in der Regel ein höflicher Mann, und er ist es auch als Lehrer im Verkehr mit den Schülern, weit mehr als es ein deutscher Lehrer im Unterrichte ist; aber selbst ein höflicher deutscher Lehrer wird zu einem Schüler, der eine Stelle fertig übersetzt hat, nicht sagen: Ich danke Ihnen, während ein Franzose in diesem Fall sich sehr gut ausdrücken kann: „Je vous remercie“. Ausdrücke wie: „Neun Jahre und ein halbes, zwei Monate und ein halber“ habe ich erst in Frankreich kennen gelernt. Ich hatte bis dahin immer gesagt und gehört: „Neun und ein halbes Jahr, zwei und ein halber Monat, seltener den Ausdruck: drittehalb Monat, der, wie es scheint, veraltet. Wenn ein Lehrer früh mit Bezug auf den Nachmittagsunterricht sagt: Heut Abend werden Sie das und das hersagen, so erweckt das im Deutschen nicht die richtige Vorstellung; „heut Nachmittag“ wäre das Richtige gewesen. In Deutschland schreibt man „in ein Heft“, in französischen Schulen hörte ich mehrfach: „auf ein Heft schreiben“. In Sätzen wie: „Das Kätzlein macht die Freude der Kinder, der König hat seinen Einzug gemacht, ich kann die Luftzüge nicht vertragen, die Nase dient zu Atmen, der Lehrer kommt der erste in die Schule“, in dem Ausdrucke: „geschlossene Nacht“ erkennt man unschwer den Einflufs der französischen Sprache, ebenso in der bei Elsässern häufigen Form: nicht nur — aber auch. Viel hört man im deutschen Unterricht Frankreichs die Worte Base, für Cousine, und Magd für Dienstmädchen, Mädchen. Beide Worte sind wohl aus Süddeutschland eingeführt, gelten aber sonst als veraltet. Einen falschen Gebrauch der Präposition „an“ und „bei“, hervorgerufen durch das französische à, habe ich mehrfach vorgefunden, an Stellen mitunter, wo es mich überraschte. So z. B.: „An welchem Lande grenzt dieses Reich?“ Einmal wurde sogar bei einer Emendation an die Wandtafel geschrieben und danach von den Schülern in das gute Heft eingetragen: „Ich ging beim Schiffer, um mit ihm zu speisen.“ Dieser Gebrauch der Präposition „bei“ kommt zwar in Deutschland auch vor, gilt aber als durchaus vulgär. Nirgends aber in Deutschland wird die Präposition „zu“ so gebraucht wie in folgendem Satze, der bei derselben Emendation ebenfalls an die Wandtafel geschrieben wurde und unverbessert blieb: „Ich schickte den Schiffer zweimal in der Woche zu Lausanne und zu Neuss.“ Der Genauigkeit halber füge ich noch hinzu, dafs der betreffende Lehrer, in dessen Stunde dies vorkam, ein Elsässer war; von den Schülern — es war eine Seconde moderne —, erhob niemand Einspruch. Aufserordentlich häufig habe ich französische Gymnasiasten zu ihrem Lehrer sagen hören: „Ja, Herr Lehrer“. Das würde aber in Deutschland kein Gymnasiast sagen. In der Regel wird er sich mit einem höflich gesprochenen „Ja“ begnügen, oder er wird den Titel des betreffenden Lehrers hinzufügen: „Ja, Herr

1) Mit zoologischen Namen habe ich in französischen Schulen die Schüler nur ganz vereinzelt traktieren hören, und da, wo es vorkam, war der betreffende Lehrer nicht eigentlich französischer Herkunft.

Doktor; ja, Herr Oberlehrer; ja, Herr Professor" etc. Das Wort „Lehrer" ist kein Titel. Das Wort „Frauenzimmer" so zu gebrauchen, wie Schiller und Goethe es verwenden, ist heutzutage nicht mehr statthaft. Aber anderseits kann man auch nicht von einem „Lyceum für Jungfrauen" sprechen. Wir sagen dafür: Höhere Töchterschule oder: Höhere Mädchenschule. „Das Plural, das Louvre" zu sagen, ist im Deutschen nicht üblich, der Sprachgebrauch hat sich hier für das Maskulinum entschieden. Formen wie „du heifsest, du irrest, du liesest" habe ich öfters in Frankreich anwenden hören, sie gehören jetzt aber nur noch dem feierlichen Stile an.

Dieser Auswahl liefse sich noch manches andere hinzufügen, doch möge das Gesagte genügen. Auf die Gefahr hin, kleinlich zu erscheinen, habe ich die von mir in sprachlicher Hinsicht gemachten Beobachtungen hier zum Teil wiedergegeben, einmal weil ich glaube, dafs bei Erlernung einer fremden Sprache überhaupt nichts unbedeutend ist, und sodann weil diese Beobachtungen, als aus Frankreich stammend, in ganz besonderem Mafse lehrreich sind. Der deutsche Unterricht in Frankreich erfreut sich insofern weit günstigerer Bedingungen als der französische in Deutschland, weil die Lehrer dort nicht zugleich Deutsch und Englisch unterrichten, sondern entweder Deutsch oder Englisch, und sodann weil ein grofser Teil der dortigen Lehrer des Deutschen geborene Elsässer sind, die diese Sprache als ihre Muttersprache sprechen. Wenn aber selbst unter so günstigen Verhältnissen noch manches zu wünschen bleibt, wenn man selbst für die französischen Lehrer der deutschen Sprache die Forderung eines von Zeit zu Zeit wiederkehrenden Aufenthaltes auf rein deutschem Sprachgebiete erheben mufs, um wie viel mehr mufs diese Forderung erst für die deutschen Neuphilologen erhoben werden, die in der Regel zwei neuere Fremdsprachen lehren und nicht ein den Elsässern entsprechendes Kontingent in ihren Reihen zählen. Es ist keine Frage: in Frankreich wie in Deutschland hängt das weitere Gedeihen des Unterrichts sehr wesentlich davon ab, ob man Mittel und Wege finden wird, diese berechtigte Forderung zu erfüllen.

Schon oben wurden verschiedene beachtenswerte Beobachtungen aus dem Gebiete der Sprechübungen mitgeteilt. Freilich darf man nicht glauben, dafs damit allgemein herrschende Gewohnheiten charakterisiert wären. Im allgemeinen ist der dermalige Stand der Leistungen hierin noch nicht sehr hoch. „Faute d'arriver", sagt M. Bréal [1]), „jusqu'à ce point de connaissance où la possession d'une langue devient véritablement une chose profitable ou une source de jouissance, la plupart de nos élèves restent dans les limbes: l'utilité qu'ils retirent du demi-savoir acquis au lycée est loin de les payer de la peine qu'il leur a coûté." Ein grofses Hindernis für die reichere Anwendung der fremden Sprache beim Unterricht ist ja schon erwähnt worden, und billigerweise mufs hier daran erinnert werden. Es ist der viel beklagte Mangel an einheitlicher

---

1) Bréal. De l'Enseignement des Langues vivantes, p. 132.

Zusammensetzung der Klassen. Mehr als einmal habe ich beobachtet, dafs Lehrer, die das Deutsche oder das Englische durchaus beherrschten, die fremde Sprache doch nicht anwandten, weil sie fürchteten, von der Mehrzahl der Schüler nicht verstanden zu werden. Immerhin möchte ich mir erlauben, die Frage zu stellen, ob man mit dieser Befürchtung nicht manchmal etwas zu weit geht. Selbst wenn ein Lehrer zu den Schülern in ihrer Muttersprache redet, ist nicht anzunehmen, dafs alles, was er sagt, von allen Schülern einer Klasse auch wirklich verstanden wird. Der Grad der Aufmerksamkeit, mit dem die Schüler folgen, ist eben bei den einzelnen sehr verschieden, und von dem Grade der Aufmerksamkeit hängt natürlich auch der Grad des Verständnisses ab. Wenn das Verständnis selbst innerhalb der muttersprachlichen Rede bei den verschiedenen Schülern verschieden grofs ist, so mufs das natürlich auch bei Anwendung fremdsprachlicher Rede der Fall sein, und der Lehrer mag thun, was er will, niemals wird er es erreichen, dafs alle Schüler einer gröfseren Klasse seine Worte mit gleichem Verständnis in sich aufnehmen. Deshalb aber kann es unmöglich richtig sein, ganz auf den Gebrauch der fremden Sprache im Unterricht zu verzichten. Die Hauptsache dabei ist, dafs man die Klasse zu packen weifs und dafs man möglichst anschaulich spricht, unter reichlicher Zuhilfenahme der Wandtafel, an die man rasch ein Wort anschreibt, dessen Kenntnis man bei den Schülern nicht voraussetzen kann, und dafs man natürlich auch von Zeit zu Zeit sich an der Stelle, wo es notwendig erscheint, vergewissert, ob man verstanden wird, wenn man es nicht vorzieht, einen den Schülern unbekannten Ausdruck durch ein bekanntes ähnliches Wort der fremden Sprache zu verdeutlichen. Zu einer erfolgreichen Thätigkeit gehört hier nicht nur eine entsprechende Kenntnis der Sprache, um die es sich handelt, sondern auch gewisse Charaktereigenschaften, ein grofses Mafs von Ausdauer, Zähigkeit und Beharrlichkeit. Vorbildlich in dieser Hinsicht erschien mir u. a. der deutsche Unterricht von M. Lorber am Collège Stanislas, dem ich verschiedene Male das Vergnügen hatte beizuwohnen. Hinter der klaren und bestimmten Art dieses Lehrers spürte man eine Willenskraft, der die Klasse — es war eine Seconde von 40 Schülern — mit sichtlichem Entgegenkommen gehorchte. M. Lorber sprach fast ausschliefslich deutsch, mit einem schönen, klangvollen Organe, wie man es für einen neusprachlichen Lehrer nicht besser wünschen kann. Die deutsche Sprache wurde von ihm im Unterrichte mit überraschender Zähigkeit festgehalten, selbst bei einer Art der Arbeit, die in den Augen mancher Lehrer vielleicht nicht als besonders geeignet dazu gegolten hätte. Er gab deutsche Arbeiten zurück und hatte über jede derselben ein treffendes deutsches Wort zu sagen. Wer seine Sache schlecht gemacht hatte, bekam das ordentlich deutsch auseinandergesetzt, und es fielen an einigen Stellen herbe Worte des Tadels. Auch mancherlei andere Fragen wufste der Lehrer mit der Besprechung der Arbeiten geschickt zu verbinden und damit das Interesse der Klasse zu fesseln. So knüpfte er mit einem Schüler ein Gespräch über das

Internat an, mit einem andern ein Gespräch über Scheffels Ekkehard; der Schüler hatte vor kurzem diesen Roman gelesen und mufste nun über Inhalt und Charakter desselben deutsch Rechenschaft ablegen. Die Klasse war dabei sehr aufmerksam, sie hatte offenbar das Gefühl, dafs man hier etwas lernen konnte.

Nicht überall wurde so gearbeitet wie in dieser Klasse. Was mir bei den meisten Sprechübungen, die ich gehört habe, immer von neuem wieder auffiel, war dies, dafs sie im Grunde weiter nichts waren als Übersetzungsübungen in verhüllter Form. Der Lehrer sprach zunächst eine fremdsprachliche Frage, die übersetzt werden mufste, weil sie zuerst von den Schülern nicht verstanden wurde. Darauf wurde, sei es vom Schüler oder vom Lehrer, eine französische Antwort gegeben, die dann schliefslich in die fremde Sprache übersetzt wurde. Das ist nun freilich keine wirkliche Unterhaltung. Ein solches Verfahren kommt zur Anwendung, wenn Li Hung Chang mit einem Deutschen oder Franzosen spricht, es sollte aber nicht in einer fremdsprachlichen Unterrichtsstunde stattfinden. Und wenn man mir einhält, es sei in vielen Klassen gar nicht möglich, anders zu verfahren, so erwidere ich darauf, dafs hier eine Folge des von unten auf vorherrschenden Übersetzungsverfahrens vorliegt, bei dem die Schüler nicht daran gewöhnt werden, den Sinn eines fremdsprachlichen Satzes unmittelbar richtig aufzufassen. Sobald auf der untern Stufe die direkte Methode eingeführt wird, kann eine Sprechübung mit den danach vorgebildeten Schülern nicht mehr den umständlichen Charakter der beschriebenen Dolmetscherunterhaltung haben.

Ein anderer Punkt, in dem die Lehrer selbst zu einer Erhöhung der Sprechfertigkeit bei den Schülern beitragen könnten, ist die Übung des Gehörs. Eine Sprache wird vor allem auf dem Wege des Gehörs gelernt, und wer sich an diesen Sinn besonders wendet, entwickelt zugleich auch das Sprechvermögen. Wenn ich aber recht beobachtet habe, wird auf die Schulung des Gehörs im neusprachlichen Unterrichte Frankreichs von den Lehrern bei weitem nicht das genügende Gewicht gelegt. Die Sprache ist zu sehr Papiersprache, man ist zu sehr an das Buch gebunden, und das Buch schiebt sich nur zu oft wie eine Scheidewand zwischen Klasse und Lehrer. Manche Lehrer beschränken die fremdsprachliche Unterhaltung mit den Schülern einfach darauf, dafs sie die gedruckt im Buch vorliegenden fremdsprachlichen Fragen lesen und beantworten lassen. Das ist doch ein zu äufserliches Verfahren. Das Lesen wie Übersetzen der Schriftsteller nimmt einen so breiten Raum ein, dafs es zu einem fremdsprachlichen Durcharbeiten des Gelesenen wenig kommt. An einem trüben Tage hospitierte ich Nachmittags bis 4 Uhr in einer englischen Stunde, in der Lektüre getrieben wurde. In der an sich ungünstig beleuchteten Klasse wurde es von ¾4 an so düster, dafs man nur mit grofser Mühe lesen konnte, zumal die Typen der in den Händen der Schüler befindlichen Ausgabe unverhältnismäfsig klein waren, — ein Schüler übersetzte das englische *pungent* mit purgatif! — Trotzdem aber wurde genau bis zum Trommelschlage gelesen und übersetzt. Ja, wenn nur wenigstens zuletzt nach dem Gehör übersetzt worden wäre, so dafs

der Lehrer den englischen Text vorgelesen hätte, während die Schüler ihre Texte geschlossen gehabt hätten! Aber auch diese nützliche Übung wird in Frankreich wenig gepflegt, und wenn ich meine statistischen Aufzeichnungen überblicke, finde ich nicht mehr als ein halbes Dutzend Stunden, wo ich die Übersetzung nach dem Gehör habe anwenden hören [1]).

Als eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen fremdsprachlicher Sprechübungen darf man wohl bezeichnen, dafs auch der Lehrer sich dabei der fremden Sprache bedient. Gleichwohl ist es mir mehr als einmal aufgefallen, dafs der Lehrer bei solchen Übungen den Schüler in französischer Sprache fragte und die Antwort auf seine Frage in deutscher oder englischer Sprache verlangte. Dafs mit diesem Verfahren kein grofses Ergebnis erzielt werden kann, ist wohl einleuchtend. Die Scheu, die der Schüler, und namentlich der französische Schüler, vor dem Gebrauch der fremden Sprache hat, wird nur dann überwunden werden können, wenn er kräftig mit fortgerissen wird, und dazu gehört vor allem das anspornende Vorbild des Lehrers. Auch vom ästhetischen Standpunkte aus empfinde ich eine derartige Mischung der Unterhaltung aus zwei verschiedenen Sprachen als unbefriedigend [2]).

Was den grammatischen Betrieb anlangt, so hat derselbe einen wesentlich dogmatischen Charakter. Auf das Auswendiglernen der Regeln wird im allgemeinen grofser Wert gelegt, im Englischen nicht minder als im Deutschen, und zwar ist mir dieser Zug sowohl bei der älteren als bei der jüngeren Generation aufgefallen. In einer Cinquième wurde einem Schüler, der die Regel über das deutsche Attribut nicht wufste, als Strafe aufgegeben, diese Regel zehnmal abzuschreiben, ein Beweis übrigens, beiläufig bemerkt, dafür, dafs das „pensum“ trotz der Reform der Disziplin von 1890 thatsächlich doch noch nicht ganz verschwunden ist. Meist läfst man die abstrakte Regel vorangehen und das Beispiel dann folgen, was nicht gerade ein sehr zweckmäfsiges Mittel sein dürfte, um die Regel zu einem unverlierbaren Besitze zu machen. Die Wichtigkeit, die man der grammatischen Regel beimifst, artet öfters zu

1) In der Provinz habe ich diese Übung besonders am Lycée Faidherbe in Lille vorgefunden, wo sie im Deutschen bei M. Rohmer und M. Henry sehr zweckmäfsig Verwendung fand. Der Lehrer las einen deutschen Text vor und liefs ihn nach geschehener mündlicher Übersetzung deutsch von den Schülern wiedergeben oder holte ihn durch deutsche Fragen aus den Schülern heraus.

2) Nicht minder unästhetisch wollte mir erscheinen, wenn der Lehrer in einer französischen Unterrichtsstunde gewisse öfters wiederkehrende Aufforderungen und Befehle an den Schüler in fremder Sprache erteilte. Er unterrichtete ja die Klasse zugleich in der betreffenden fremden Sprache, aber ist es deshalb berechtigt, die fremde Sprache in dieser Art in den muttersprachlichen Unterricht hineinzutragen? Ich möchte es nicht glauben. Noch unästhetischer allerdings kam es mir vor, als ich einmal in einer deutschen Stunde von einem Lehrer, der mit der Klasse französisch sprach, den Satz hörte: „Est-ce verstanden, ja?“ oder gar, als er von der Übersetzung des französischen être im Deutschen sprach, den Satz: „Telle ou telle chose, en allemand, ne sera pas, elle sitzera, ou stehera, ou liegera.“ Die Klasse nahm diese Verschweifsung der zwei Sprachen natürlich mit Heiterkeit auf.

einer wirklichen Regelmanie aus, indem manche Lehrer die Gewohnheit haben, wenn es irgend angeht, Regel und Ausnahmen hersagen zu lassen. Weit verbreitet ist es auch, Regeln zu diktieren, wenn man meint, dafs die Fassung der eingeführten Grammatik nicht zweckmäfsig genug ist, und auch dann setzt man gern die Regel an erste, das Beispiel an zweite Stelle. Dafs die Schüler in der praktischen Anwendung der auswendig gelernten Regeln eine grofse Sicherheit besäfsen, ist mir nicht aufgefallen, und die Lehrer selbst drückten sich darüber manchmal recht unzufrieden aus. Schon oben ist in dieser Hinsicht auf das Zeugnis von M. Cottler hingewiesen worden, der gerade durch seine Erfahrungen dazu gekommen ist, den Glauben an die Kraft der Regel zu verlieren und wenigstens für die untere Stufe ein natürlicheres Verfahren einzuschlagen. Sehr bezeichnend ist auch das Geständnis, das ein ebenfalls mehr als zwei Jahrzehnte im neusprachlichen Unterricht thätiger Lehrer, M. Despois, in der „Revue de l'Enseignement des Langues vivantes“ (1896, Mai, S. 103) ablegt: „Aucun professeur ne saurait contester que les résultats obtenus dans nos classes au point de vue grammatical ne laissent fort à désirer; les fautes grossières et absurdes abondent dans les thèmes même des élèves qui ne sont ni particulièrement paresseux ni dépourvus d'intelligence.“ Und er hebt weiter hervor, dafs selbst die Lehrer, die den grammatischen Unterricht mit aller gebührenden Sorgfalt behandeln, höchstens bei den 2 oder 3 Schülern, welche die Auslese einer Klasse bilden, wirklich befriedigende Ergebnisse erzielen. Wenn das Verhältnis wirklich so ist, wie man nach diesem Zeugnisse eines erfahrenen Fachmannes annehmen mufs, so liegt darin allerdings eine sehr dringende Mahnung an die Beteiligten, die ganze Frage des neusprachlichen Unterrichts einer ernsten Prüfung zu unterziehen.

Dafs die schriftlichen Übungen bei der Erlernung einer fremden Sprache nicht entbehrt werden können, dürfte von den meisten Fachleuten zugestanden werden. Nur über die Art und das Mafs derselben bestehen Meinungsverschiedenheiten. An den französischen Gymnasien nehmen die schriftlichen Arbeiten einen sehr breiten Raum ein, und zwar, wenigstens nach meinem Eindrucke, auf Kosten der mündlichen Leistungsfähigkeit. Aus dem, was schon oben gesagt worden ist, ergiebt sich, dafs im Schriftlichen vor allem die Übersetzung gepflegt wird, in erster Linie die Übersetzung in die fremde Sprache, sodann aber auch die Übersetzung in die Muttersprache, Thème und Version. Daneben kommen auch Diktate und freie Arbeiten vor. Die letzteren sind, so weit meine Erkundigungen gehen, verhältnismäfsig selten. So läfst z. B. M. Gruber am Lycée Ampère in Lyon in der Troisième freie Ausarbeitungen anfertigen, auf Grund eines deutschen Textes, den er der Klasse einigemal vorliest. Und ähnlich verfährt M. Sevrette (Lycée Louis-le-Grand zu Paris) im Englischen. M. Hamon am Lycée Descartes in Tours teilte mir mit, dafs er in Quatrième und Cinquième mod. freie deutsche Aufsätzchen schreiben lasse

über Themata wie: Ein Besuch im städtischen Museum, Wie habt ihr eure Ferien verbracht? u. s. w. Nach seinen Beobachtungen fertigten die Schüler solche Arbeiten viel lieber an als Übersetzungen. Gelegentlich habe ich auch sogen. Extemporalia angetroffen. So diktierte M. Simonnot in einer Sixième des Collège Chaptal zu Paris den Schülern eine Reihe kleiner Sätzchen, liefs sie niederschreiben und sofort ins Deutsche übersetzen. Der Text dieser Übung, die als „Interrogation écrite" bezeichnet wurde, lautete folgendermafsen:

1. Où es-tu? Je suis en haut. 2. Où vas-tu? Je vais là-bas. 3. D'où viens-tu? Je viens de là-bas. 4. Où restes-tu? Je reste dehors. 5. Où habitez-vous? Nous habitons ici tout près.

Ein Extemporale in noch höherem Sinne, als „Interrogation" kurzhin bezeichnet, liefs M. Ascher in einer Troisième des Gymnasiums Louis-le-Grand schreiben, indem er einige ganz kurze Sätzchen oder Satzglieder französisch diktierte und sofort deutsch nachschreiben liefs.

Was die Zahl der zuhause anzufertigenden Übersetzungen betrifft, so ist sie je nach den Klassen verschieden. In den Klassen der Division élémentaire, also in Neuvième, Huitième und Septième läfst man deren nach den mir gemachten Mitteilungen in der Regel wöchentlich zwei anfertigen, wenn es auch Lehrer giebt, die diese Zahl noch überschreiten; von Sixième an aufwärts ist wohl wöchentlich je eine die Regel. Das scheint auf den ersten Blick eine nicht unbedeutende Korrekturlast für den Lehrer zu sein. Doch kann sich dieser inbezug auf die Korrektur, wenn er es für gut hält, grofse Erleichterungen verschaffen, wie sie sich ein Neuphilolog an unseren höheren Schulen nicht gestatten dürfte. In der Lehrordnung für die sächsischen Gymnasien giebt es eine Bestimmung folgenden Inhalts: „Auf die pünktliche, sorgfältige und umsichtige Korrektur der von den Schülern geschriebenen Arbeiten ist die gröfste Sorgfalt zu verwenden. Den Rektoren wird die Verpflichtung auferlegt, nach dieser Seite besonders wachsam zu sein und in jedem Halbjahr einmal eine auf alle Fächer und Klassen sich erstreckende Revision wenn nicht aller, so doch ausgewählter Schülerhefte vorzunehmen." Wie mir französische Kollegen mehr als einmal versichert haben, giebt es in Frankreich keine derartige Bestimmung. Von den „Compositions" abgesehen, hat der Lehrer die Freiheit, es mit dem Korrigieren zu halten, wie er will, und es ist sehr üblich, nicht alle Arbeiten selbst zu korrigieren, sondern nur einen Teil, und die übrigen in der Klasse selbst durch die Schüler korrigieren zu lassen, natürlich unter besonderer Anleitung. Ein Lehrer des Deutschen an einer grofsen Pariser Schule sagte mir, dafs er nur etwa 5—6 Arbeiten einer Klasse selbst korrigiere; wollte er alle korrigieren, so könnte er nicht mehr frei aufatmen. Ein Lehrer des Englischen an einer anderen grofsen Pariser Schule begnügte sich, wie er mir sagte, mit der Korrektur von etwa 3 Arbeiten seiner Klasse. Natürlich wissen die Schüler nie im voraus, welche Hefte zur Korrektur gelangen, und ein jeder mufs darauf gefafst sein, dafs seine Arbeit gerade an die Reihe kommt.

Verdient das französische Verfahren nachgeahmt zu werden? Auf den ersten Blick hat es unstreitig etwas sehr sich Empfehlendes. Welcher deutsche Lehrer hätte nicht schon geseufzt unter der Last der Korrekturen, und wie wissen doch gerade die Neuphilologen davon zu erzählen! Es ist in der That ungemein abstumpfend, 30 oder 40mal dieselbe Arbeit durchlesen und dabei auf Fehler Jagd halten zu müssen. Wer nach einer solchen Thätigkeit noch mit unverminderter Geistesfrische in den Unterricht gehen kann, fürwahr, der ist glücklich zu preisen! Und anderseits, wie viel Zeit wird durch die Korrekturpflicht der Weiterbildung des Lehrers entzogen, die natürlich nicht vernachlässigt werden darf, und die nicht nur ihm selbst, sondern auch seinen Schülern zugute kommt. Ist also eine Forderung, wie die oben erwähnte der Sächsischen Lehrordnung, nicht im Grunde genommen eine Pedanterie?

Wenn ich mir alle die Folgen des französischen Verfahrens überlege, so komme ich doch nicht dazu, es zu empfehlen. Zunächst kann es auf den Fleifs der Schüler unmöglich anspornend wirken, wenn sie im voraus wissen, dafs nur eine kleine Zahl der Arbeiten korrigiert wird. Die Versuchung für den jugendlichen Leichtsinn, die unter solchen Umständen zu fertigende Arbeitsleistung auf die leichte Achsel zu nehmen, ist denn doch sehr grofs, zumal die Wahrscheinlichkeit dafür spricht, dafs der Lehrer nicht zwei- oder mehreremale nacheinander die Arbeiten gerade desselben Schülers korrigiert. Hat der Schüler aber seine Arbeit mit Sorgfalt angefertigt, so liegt für ihn unstreitig etwas Niederschlagendes darin, wenn er sieht, dafs der Lehrer sie unbeachtet gelassen hat, und seine Arbeitsfreudigkeit kann dadurch nicht erhöht werden.

Dazu kommt aber noch ein anderes. In engem Zusammenhange mit der französischen Sitte der Teilkorrektur steht die Art und Weise der Emendation in der Klasse. Da nämlich nur eine kleine Zahl der Arbeiten vom Lehrer korrigiert wird, so ergiebt sich daraus die Notwendigkeit, den richtigen Text der Klasse deutlich vorzuführen, und das geschieht durch Anschreiben des fremdsprachlichen Textes an die Wandtafel, in den oberen Klassen ebenso wie in den unteren: Ein Schüler wird an die Tafel gestellt, und nachdem er selbst oder der Lehrer den zu übersetzenden französischen Text vorgelesen, übersetzt er in die fremde Sprache und schreibt die Übersetzung an die Tafel. Danach übertragen die Schüler sie sofort in der Stunde in die guten Hefte, die vom Lehrer revidiert werden. Wenn ich diesem Verfahren beiwohnte, konnte ich den Eindruck nicht los werden, dafs es sehr umständlich ist und dem eigentlich lebendigen Unterrichtsbetrieb viel kostbare Zeit entzieht. „Ceci tue cela", drängte sich mir dabei manchmal auf die Lippen. Wenn man das Schreibwerk in solchem Umfange in den Unterricht selbst hineinträgt, so mufs ja wohl der Charakter der lebenden Sprache darüber zu kurz wegkommen und das Interesse der Schüler für die Sprache abgestumpft werden. Warum man nun aber bei der so vor sich gehenden Emendation, wie ich es wiederholt selbst in oberen Klassen beobachtet habe, nicht nur den fremdsprachlichen, sondern sogar den mutter-

sprachlichen Text mit an die Tafel anschreiben läfst, das ist mir noch weniger verständlich, und ich möchte darin eine schwer zu rechtfertigende Verwendung der verfügbaren Zeit sehen, die an sich ja nicht allzu reichlich bemessen ist. Ebenso wenig notwendig mit der geschilderten Art der Emendation, wenn auch häufig vorkommend, hängt es zusammen, wenn manche Lehrer die Gewohnheit haben, dem Schüler nicht sofort die endgültig richtige Form des fremdsprachlichen Textes an die Tafel schreiben zu lassen, sondern erst die Form, wie er sie sich zunächst denkt, mit den Fehlern oder Ungeschicklichkeiten seiner eigenen Übersetzung, die dann wohl auch längere Zeit an der Tafel stehen bleiben, den Blicken der Klasse ausgesetzt, um nach einer mündlichen Aussprache über den Fall weggewischt zu werden. Ich halte das nicht nur für zeitraubend, sondern geradezu für schädlich. Man sollte die Schüler im Unterrichte möglichst wenig Falsches hören lassen, aber ebenso wenig sollte man sie ohne Not etwas Falsches sehen lassen.

Was die Texte der Übersetzungsaufgaben anlangt, so hängt der Lehrer darin von den eingeführten Büchern ab. Mir wollte es manchmal vorkommen, als wären die dabei verwandten Texte nicht besonders dazu angethan, die Schüler zu fesseln. So hatte ich z. B. diesen Eindruck sehr lebhaft, als einmal in einer Quatrième mod., also mit etwa 13—14jährigen Schülern, folgender deutsche Text als Übersetzungsaufgabe zugrunde gelegt wurde:

„Karl hatte von seinem Vater ein schönes Hündchen erhalten; aber da er ein böser Knabe war, schlug und quälte er das arme Thierchen sehr oft. Eines Tages, als er das Hündchen wieder quälte, bifs es ihn in die Hand, und er hatte lange sehr weh daran! Quäle nie ein Tier.“

Dieser Text, der aus Halbwachs und Weber, La Première Année d'allemand (13[e] éd., p. 22) stammt, würde ungefähr der geistigen Entwickelungsstufe von 5—6jährigen Kindern entsprechen, während 13—14jährige dagegen sich davon gelangweilt fühlen müssen. Das Gefühl der Langenweile schwebte auch oft über der Klasse, wenn in der deutschen Stunde Texte übersetzt wurden, die aus dem klassischen Altertum entlehnt waren. Anstatt Stücke zu wählen, die von Euripides, Xenophon, Fabricius oder von Karthago handeln, sollte man lieber Texte zu finden suchen, die den Schüler in das Verständnis Deutschlands einführen, die ihnen Land und Leute, deutsches Wesen erschliefsen und die in mittelbarer Weise wenigstens dem Verständnis der deutschen Litteratur zuhilfe kommen. In erster Linie lernt man doch Deutsch, um Deutschland und die Deutschen zu verstehen, und unter diesem Gesichtspunkte sollte auch die Wahl der Übersetzungsstücke möglichst erfolgen.

Was die Lektüre der Schriftsteller anlangt, so enthält die Lehrordnung des klassischen und des modernen Unterrichts für eine jede der in Betracht kommenden Klassen eine Reihe Namen, aus denen der Lehrer je nach dem Stande seiner Klasse, eine geeignete Wahl zu treffen hat.

Folgendes sind die Angaben der Lehrordnung über die Lektüre:

A. Enseignement Classique. Allemand:

Classe de Philosophie: Morceaux choisis, Goethe, Faust, 1re partie. Auerbach, die Frau Professorin. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit (18e et 19e siècle). Soll und Haben. Poésies lyriques du 18e et du 19e siècle.

Classe de Rhétorique: Morceaux choisis. Lessing, Hamburgische Dramaturgie (Extraits). Goethe, Iphigenie. Extraits des œuvres en prose. Poésies lyriques de Goethe et de Schiller. Schiller, Jungfrau von Orléans. Braut v. Messina. Choix de ballades.

Seconde: Morceaux choisis. Goethe, Hermann u. Dorothea. Schiller, Wallenstein. Extraits des œuvres historiques. Hauff, Lichtenstein. Extraits des historiens allemands.

Troisième: Morceaux choisis. Goethe, Campagne in Frankreich. Extraits de Dichtung und Wahrheit. Schiller, W. Tell, Maria Stuart. Der Neffe als Onkel.

Quatrième: Morceaux choisis. Lessing, Minna v. Barnhelm. Musaeus, Volksmärchen (Choix). Kotzebue, Die deutschen Kleinstädter.

Cinquième: Morceaux choisis. Campe, Der junge Robinson. Grimm, Kinder- und Hausmärchen (Choix). Benedix, Scènes choisies dans le Haustheater.

Sixième: Morceaux choisis. Choix de contes et de fables. Benedix, Prozefs.

Septième: Morceaux choisis. Ch. v. Schmid, Hundert kurze Erzählungen.

Anglais.

Classe de Philosophie: Morceaux choisis. Shakespeare, Hamlet. Macaulay, Essays. G. Eliot, Adam Bede, The Mill on the Floss. Choix de poésies du 19e siècle.

Classe de Rhétorique. Morceaux choisis. Shakespeare, Macbeth, Richard III. Byron, Childe Harold. Tennyson, Enoch Arden. Dickens, Nicholas Nickleby. G. Eliot, Silas Marner.

Seconde: Morceaux choisis. Shakespeare, J. Caesar, Coriolanus. Goldsmith, The Deserted Village. W. Scott, un roman. Dickens, Christmas Carol, D. Copperfield. Extraits des historiens anglais.

Troisième: Morceaux choisis. Goldsmith, Vicar of Wakefield. Lamb, Tales from Shakespeare. Macaulay, History of England (Extr.).

Quatrième: Morceaux choisis. W. Scott, Tales of a Grandfather. W. Irving, Life and Voyages of Chr. Columbus, Sketch Book. Miss Corner, Hist. of Rome (Extr.).

Cinquième: Morceaux choisis. De Foë, Robinson Crusoe. Franklin, Autobiography. Miss Corner, History of Greece (Extr.)

Sixième: Morceaux choisis. Choix de contes. Aikin et Barbauld, Evenings at Home. Miss Corner, A Short History of England.

Septième: Morceaux choisis. Day, Sandford and Merton. Miss Edgeworth, Moral Tales, Popular Tales (choix), Old Poz.

B. Enseignement moderne. Allemand:

Première: Schiller, Braut v. Messina. Goethe, Iphigenie. Faust, 1re partie. Vofs, Ilias, Aeneis (Extr.). Choix de ballades et de poésies lyr. mod. Choix de lectures historiques, géographiques et scientifiques. Freytag, Soll u. Haben.

Seconde: Lessing, Dramaturgie (Extr.). Goethe, Hermann u. Dorothea. Schiller, Wallenstein (les 3 parties), Jungfrau v. Orléans (les 3 premiers actes), Extraits des œuvres historiques. Kleist, Mich. Kohlhaas. Heine, Morceaux choisis. Poésies lyriques de Goethe. Choix de lectures hist. et géogr.

Troisième: Morceaux choisis. Goethe, Campagne in Frankreich. Extraits de Dichtung und Wahrheit. Schiller, W. Tell, Maria Stuart, Poésies lyriques. Kotzebue, Die deutschen Kleinstädter.

Quatrième: Morceaux choisis. Benedix, Scènes choisies dans le Haustheater. Choix de nouvelles. Schiller, Der Neffe als Onkel.

Cinquième: Morceaux choisis. Grimm, Kinder- u. Hausmärchen (Choix). Hebel, Schatzkästlein (Choix).

Sixième: Choix de contes et de fables.

Anglais:

Première: Shakespeare, Macbeth, Richard III. Tennyson, Enoch Arden. G. Eliot, Adam Bede. Pope. Ilias (Extr.). Dryden, Aeneis (Extr.). Macaulay, History of England. Choix de lectures historiques, géographiques et scientifiques.

Seconde: Shakespeare, J. Caesar, Coriolanus. Milton, Extraits. W. Scott, un roman. Byron, Childe Harold. Dickens, Christmas Carol. D. Copperfield, Longfellow, Extraits. Extraits des voyageurs, des historiens et des économistes anglais.

Troisième: Morc. chois. Goldsmith, She stoops to conquer, Vicar of Wakefield. Lamb, Tales from Shakespeare. Macaulay, Essays (Extr.). Cox, The Gods and the Heroes.

Quatrième: Morc. chois. Miss Edgeworth, Old Poz. Franklin, Autobiography (Extr.). Swift, Gulliver's Travels (Extr.). Ouida, Leaf in the Storm, Dog of Flanders.

Ein Blick in dieses Verzeichnis lehrt, dafs neben der klassischen [1]) auch die neuere Zeit reichlich berücksichtigt ist, und die gegebenen Werke bilden, das kann man im allgemeinen wohl sagen, jedes in seiner Art, eine Lektüre, mit der sich arbeiten läfst. Als ein Fehlgriff will mir erscheinen die History of Rome und die History of Greece von Miss Corner. Ohne die etwaigen Verdienste dieser Bücher erörtern zu wollen, möchte ich nur auch hier bemerken, dafs man das Englische doch zunächst nicht deshalb lernt, um sich damit über römische oder griechische Geschichte zu unterrichten [2]). Auf dem Gebiete der Dichtkunst liegt der Fall ja etwas anders. Da wird man ein Werk wie Shakespeares Julius Caesar natürlich nicht deshalb beiseite lassen, weil es der römischen Geschichte angehört, aber auf dem Gebiete der erzählenden und beschreibenden Prosa sollte man sich zweckmäfsigerweise auf das Land beschränken, um dessen Sprache es sich gerade handelt. Die Auswahl ist dann immer noch reich genug, und man hat dabei den grofsen pädagogischen Vorteil, dafs man für die Prosalektüre einen einheitlichen Mittelpunkt gewinnt. — Ob es angemessen ist, mit den Schülern der modernen Abteilung Popes Übersetzung der Ilias und

[1]) Es ist wohl nur ein Zufall, dafs ich auf meiner Reise niemals etwas von Lessing als Klassenlektüre gefunden habe. Die Lehrordnung erwähnt ihn an verschiedenen Stellen, und die französische Kritik beschäftigt sich sehr gern mit ihm. Ganz neuerdings hat M. Grucker ihm ein sehr bemerkenswertes, umfängliches Werk gewidmet (Paris, Berger-Levrault, 1896).

[2]) Aus ähnlichem Grunde möchte ich es für einen Mifsgriff halten, wenn die Lehrordnung für die höheren Töchterschulen v. J. 1882 als deutschen Lesestoff für die unterste Klasse empfiehlt: Niebuhr, Histoires tirées des Temps héroiques de la Grèce. Ich habe dieses Buch allerdings nur in einer einzigen Schule in Gebrauch gefunden, — man las gerade das Stück von den Symplegaden, die in der Ausgabe sogar abgebildet waren, — aber das Interesse der 12jährigen Schülerinnen schien die Lektüre schlechterdings nicht zu fesseln.

Drydens Übersetzung der Aeneis zu lesen, oder im Deutschen die Ilias in der Vossschen Übertragung, wird wohl selbst in Frankreich nicht durchweg bejaht werden. Und selbst wenn man das darin liegende Prinzip zugiebt, würde die Odyssee immer noch interessanter für die Jugend sein als die Ilias. Als allzu schwierig für die Seconde mod. wird manchem Shakespeares Coriolanus erscheinen. Ich habe es früher einmal mit einer guten Gymnasialprima gelesen, aber da hatten die Schüler vollauf zu thun, um mit der gedrungenen, oft knorrigen und sozusagen abgerissenen Sprache des aufserdem sehr langen Stückes fertig zu werden. Auch über die Zweckmäfsigkeit einer Wahl von Shakespeares Hamlet für die Klasse de phil. kann ich Bedenken nicht unterdrücken; denn auch dies Stück ist anerkanntermafsen sehr schwierig, und man hat in dieser Klasse nicht mehr als 1 Stunde wöchentlich zur Verfügung. Doch mag zugegeben werden, dafs hier viel auf den Lehrer und die jeweilige Schülergeneration ankommt.

Wichtiger fast als das Was? ist das Wie? der Lektüre, die Art der pädagogischen Behandlung der Lektüre im Klassenunterrichte, denn selbst ein minderwertiger Schriftsteller kann in der Hand eines geschickten Lehrers fruchtbar für die unterrichtlichen Zwecke gemacht werden. Ich gestehe ein, dafs ich diesem Teile des Unterrichts mit gewissen Erwartungen entgegen sah; denn vor der litterarischen und ästhetischen Bildung der Franzosen hatte ich eine hohe Achtung, und ich wufste wohl, dafs namentlich die Agregationsprüfung auf die besondere Entwickelung dieser Seite angelegt ist. Um so gröfser war allerdings die Enttäuschung, die mir die Beobachtung der Wirklichkeit brachte. Ich will gern zugeben, dafs ich einigen Lektürestunden beiwohnte, die ungemein interessant und lehrreich waren, bei denen ich selbst gelernt habe, aber im allgemeinen machte mir doch die fremdsprachliche Lektüre, so wie ich sie in den Unterrichtsstunden vorgefunden habe, den Eindruck der Langenweile, und wenn ich mich an den Gesichtsausdruck der vor mir sitzenden Schüler zurückerinnere, so glaube ich sagen zu können, dafs dies Gefühl sehr lebhaft auch auf dieser Seite empfunden wurde. Bei der Wichtigkeit des Gegenstandes verlohnt es sich wohl, gerade bei dem fremdsprachlichen Lektürebetrieb der französischen Gymnasien etwas länger zu verweilen.

Auffällig war mir von vornherein der Umstand, dafs man in der Regel von der Emendation eines Thème, vom Überhören der Worte oder was nun sonst gerade den Gegenstand der Klassenthätigkeit bildete, ohne irgendeine Überleitung zur Lektüre überging, d. h. ohne weiteres an das Lesen und das Übersetzen. Das ist unmöglich ein richtiges Verfahren. Hat der Schüler z. B. ein Thème emendiert, dessen Gegenstand irgendeine Anekdote bildet, und das reichlichen Anlafs zu grammatischen Erörterungen geboten hat, so ist der Geist zunächst noch nicht in der Stimmung, in der man z. B. Goethes Iphigenie richtig liest und geniefst. Diese Stimmung zu erzeugen, ist Aufgabe des Lehrers. Mit einigen sorgfältig gewählten Worten, die es nicht gut ist, dem Zufall der Stegreifrede zu überlassen, wird er die Klasse zur Lektüre überzuleiten und in

die rechte Stimmung zu versetzen haben. Damit wird sich in der Regel ein Rückblick auf das zuletzt Gelesene verbinden, nach den Umständen auch eine aus den Schülern herauszuholende Zusammenfassung. Ist so der Faden wieder angeknüpft und der Zusammenhang hergestellt, dann wird man passenderweise die Lektüre wieder aufnehmen können, und der Geist des Schülers ist dann in der Verfassung, in welcher der neue Text auf ihn richtig wirkt. Nach meiner Empfindung sind das pädagogische Regeln, die sich geradezu aufdrängen und wenn ich hier davon spreche, so geschieht es, weil ich sie bei der fremdsprachlichen Lektüre der französischen Gymnasien nur in einigen seltenen Ausnahmefällen beobachtet gefunden habe. Nur ganz selten hielt man es für nötig, zwischen der Lektüre und der vorausgehenden Klassenthätigkeit den Schüler auf eine Art geistiger Drehscheibe zu stellen, die ihn auf das neue Gleis hinüberführte. Schon das erschien mir als ein erheblicher Mangel.

Weiter fand ich nur in ganz seltenen Fällen, daſs der Lehrer sich die Mühe nahm, den zu übersetzenden Text oder einen Teil desselben selbst vorzulesen; in der Regel vielmehr wurde ein Schüler mit dem Lesen beauftragt, und dieser fand sich dann mit seiner Aufgabe mehr oder weniger unvollkommen ab. Einmal kam es vor — es war bei der Lektüre von Schillers Glocke, — daſs der Lehrer die erste Strophe dreimal lesen lieſs, von drei verschiedenen Schülern, die es unvollkommen genug machten, — er selbst aber dachte, wie es schien, nicht daran, daſs es am besten sei, den Schülern mit gutem Beispiele voranzugehen. Die Wirkung des Lesens der französischen Schüler wird schon dadurch beeinträchtigt, daſs man ihnen erlaubt, dabei sitzen zu bleiben. Es ist wohl klar, daſs die Aussprache und der Vortrag nicht besonders deutlich zur Geltung kommen können, wenn der Schüler vor dem Buche sitzt, den Kopf nach unten gerichtet, wohl auch auf den Arm gestützt, und die Brust zusammengedrückt. Ich erinnere mich an eine Klasse, wo der Lehrer den in dieser Stellung lesenden Schüler ermahnte, den Kopf hoch zu halten, damit man ihn besser verstehen könne. Die Mahnung hatte leider nicht den gewünschten Erfolg, und sie konnte ihn auch nicht gut haben. Denn die erste äuſsere Bedingung für gutes Lesen des Schülers ist, daſs er dabei frei aufrecht steht, das Buch in der Hand haltend. Warum man Bedenken trägt, diese Stellung von ihm zu verlangen, kann ich nicht recht einsehen.

Wichtig aber ist vor allen Dingen, und darauf möchte ich besonderen Nachdruck legen, daſs der Lehrer selbst wenigstens von Zeit zu Zeit in möglichst musterhafter Form zeigt, wie man einen fremdsprachlichen Text vorzutragen hat. Er kann es nicht regelmäſsig thun, aber er kann es doch öfters thun, und er muſs es öfters thun, wenn anders er die Schüler nicht nur inbezug auf die Aussprache fördern, sondern ihnen auch ein tieferes Verständnis des Textes erschlieſsen will. Ein guter Vortrag ist ein mächtig wirkender und packender Kommentar, für den auch die schwächeren Elemente einer Klasse sehr wohl empfänglich sind.

Daſs ich in den neusprachlichen Lektürestunden, denen ich an den Gym-

nasien Frankreichs beiwohnte, die Lehrer so selten habe vorlesen hören, überraschte mich nicht wenig, da mir wohl bekannt war, dafs man die Kunst der Recitation in Frankreich sehr schätzt. Es ist schon geraume Zeit her, dafs Ernest Legouvé seine in dieser Hinsicht für Frankreich bahnbrechenden Schriften (L'Art de la lecture, und La Lecture en action) veröffentlicht hat. Der Unterrichtsminister M. Bardoux (1877—1879) erliefs seiner Zeit eine besondere Generalverordnung an die Provinzialschulräte (Recteurs), in der er nachdrücklich auf die Wichtigkeit der Kunst des Lesens für die Volksschulen sowohl als für die Mittelschulen hinwies. „S'étudier à bien lire une page“, hiefs es darin, „est le moyen le plus sûr de la comprendre mieux et de la retenir plus longtemps. On pourra même exiger (cela se pratique déjà dans les classes bien conduites) que la leçon à apprendre par l'élève soit préalablement lue par le maître; l'élève lirait ensuite.“ Seitdem wird die Kunst des Lesens im muttersprachlichen Unterricht der französischen Schulen als ein wichtiger Bestandteil der Bildung gepflegt, und oft habe ich mich beim Anhören von französischen Stunden überzeugen können, mit welchem Ernste und auch mit welchem Talente viele Lehrer sich dieser Aufgabe widmen. Mehr als einen Kollegen habe ich auf meiner Wanderfahrt kennen gelernt, der mir durch den kunstvollen Vortrag moderner Poesieen hohen Genufs bereitet hat. Ich erinnere mich hier namentlich mit aufrichtiger Dankbarkeit an den Professor der Philosophie am Marseiller Gymnasium, M. Jouffret, der geradezu ein Meister in der Kunst des Recitierens ist. Wenn er seinen Schülern einmal seine besondere Zufriedenheit ausdrücken will, so pflegt er ihnen ein Victor Hugosches Gedicht vorzutragen, und die Schüler sind ihm dafür, wie einer von ihnen mir mit leuchtenden Augen versicherte, sehr dankbar. Am Lehrerseminar zu Lyon hatte ich Gelegenheit, einer Recitationsstunde beizuwohnen, in der der Direktor selbst, M. Devinat, die Zöglinge auf die Bedeutung der Kunst des Lesens auch für die Volksschullehrer mit eindringlichen Worten aufmerksam machte und ihnen praktische Ratschläge gab, wie sie es anzufangen hätten, um sich diese Kunst anzueignen. „Ohne reichliche Übung sei darin nichts zu erreichen. Er habe einen Professeur de Rhétorique gekannt, und da er Wand an Wand neben ihm gewohnt, so habe er öfters beobachten können, wie dieser oft denselben Text mehrere Male laut vortrug.“ Dafs man seit einiger Zeit an der École normale supérieure zu Paris einen Diktionskursus von einem Schauspieler der Comédie française, dem berühmten Got, erteilen läfst, ist ebenfalls sehr bezeichnend für die Wertschätzung, die man heutzutage dieser Kunst beimifst. Auch aufserhalb der Schulen ist sie sehr verbreitet in Frankreich. In manchen Abendgesellschaften, denen ich beiwohnte, traten junge Leute auf, die ein modernes Gedicht in wirkungsvoller Weise zum Vortrag brachten und damit reichen Beifall fanden. In Paris wurde ich in die Société de lecture et de récitation eingeführt, die besonders durch Anregung von M. Riquier gegründet worden ist, früher Schauspieler an der Comédie française, jetzt Regisseur des Ambigu-

theaters, Verfasser mehrerer bemerkenswerter Schriften über die Kunst des Vortrags. Dieser Verein, der nach mehr als 23jährigem Dasein noch jetzt in Blüte steht, hält allwöchentlich in verschiedenen Stadtbezirken von Paris unentgeltliche Vortragskurse ab und aufserdem alljährlich eine Anzahl Vortragssitzungen, bei denen Mitglieder mit deklamatorischen Leistungen auftreten. Ich selbst hatte Gelegenheit, im Rathaussaale des VI. Stadtbezirkes einer solchen Sitzung beizuwohnen, der 168. seit Gründung des Vereins, wobei sich ungefähr 200 Personen, meist dem Mittelstande zugehörig, zusammengefunden hatten, um sich einem so edlen Genusse hinzugeben. Die Vortragenden waren meist jüngere Leute, daneben aber auch ein greiser Mann in weifsem Barte, dessen Deklamation mit lebhaftem Beifall aufgenommen wurde.

Angesichts der weiten Verbreitung und Wertschätzung, deren sich die Kunst des Lesens in Frankreich erfreut, darf es billig wunder nehmen, dafs die neusprachlichen Lehrer ihrer grofsen Mehrzahl nach sie so wenig im Unterrichte pflegen. Es ist gar nicht zu bezweifeln, dafs es auch in ihren Reihen gar manche giebt, die hier ganz Vorzügliches leisten würden, wenn sie die Sache nur einmal in Angriff nehmen wollten [1]). Sicher liegt in der Übung dieser Kunst ein Mittel ästhetischer Wirkung, das gar nicht zu verachten ist, und das sehr viel dazu beitragen kann, die neusprachliche Lektürestunde den Schülern lieb und angenehm zu machen. Man kann wohl sagen, dafs es eine ganz dringende Aufgabe ist, den Unterricht nach dieser Seite hin auszubauen.

Doch wir stehen erst am Anfang der verschiedenen Vorgänge, die bei der Schriftstellerlektüre in Frage kommen. Und dabei möchte ich noch die Frage aufwerfen, ob es richtiger ist, den Schüler zuerst den fremdsprachlichen Text laut lesen und dann übersetzen zu lassen, oder ob das umgekehrte Verfahren vorzuziehen ist. Ich neige sehr dazu, das letztere für das Richtigere zu halten, weil ich mir sage, dafs zum richtigen Lesen auch ein volles Verständnis gehört, das bei der jetzt nun einmal noch vorherrschenden Methode zunächst durch die Übersetzung in die Muttersprache festgestellt oder erreicht wird. Hat der Lehrer den Text zuerst vorgelesen und durch die ganze Art seines Vorlesens das Verständnis erschlossen oder wenigstens erleichtert und gefördert, hat dann der Schüler den Text in die Muttersprache übertragen, so mufs schliefslich ein normaler Schüler in der Lage sein, den Text in annehmbarer Weise selbst vorzulesen [2]). Ob man während des Vorlesens die Texte schliefsen und so die Klasse einfach zuhören läfst, diese Frage wird je nach den Verhältnissen

---

1) Mehrfach habe ich beobachtet, dafs der Lehrer den Vortrag der Übersetzung eines fremdsprachlichen Abschnittes künstlerisch gestaltete, dramatisch unter Umständen, und damit einen grofsen Erfolg hatte. Dasselbe könnte auch beim Vortragen des Originals erreicht werden.

2) Diese Reihenfolge, die ich selbst gern beobachte, habe ich nur ganz selten in Frankreich vorgefunden, meiner Erinnerung nach nur einmal, an der höheren Töchterschule in Tours, in einer englischen Lektürestunde von Mme Ivolas, in Klasse IV.

vielleicht verschieden zu beantworten sein. Haben die Schüler den in Rede stehenden Text schon zuhause vorbereitet, oder ist er schon übersetzt worden, so dürfte es wohl zweckmäfsig sein, das Vorlesen bei geschlossenen Büchern vor sich gehen zu lassen. Man hat dabei ein vortreffliches Mittel, das Gehör zu schulen, und im neusprachlichen Unterrichte sollte man keine Gelegenheit, die sich dazu bietet, ungenutzt vorübergehen lassen.

Wie die Übersetzung vor sich zu gehen pflegt, ist schon oben dargestellt worden. Doch mufs an dieser Stelle noch einmal auf das sogen. Mot-à-mot eingegangen werden, das Zickzackverfahren, wie man es vielleicht passenderweise deutsch wiedergeben könnte. Oben wurde es vom Standpunkte der Aussprache aus beleuchtet, und gezeigt, wie verderblich es in dieser Hinsicht wirkt; hier mufs noch hervorgehoben werden, wie schädlich es die sprachliche und ästhetische Bildung des Schülers beeinflufst. Und das ist nicht schwer zu zeigen. Das Mot-à-mot ist ein unaufhörliches Zerstückeln und Zerhacken des fremdsprachlichen Satzes, ein ruheloses Hin- und Herfahren zwischen den zwei Sprachen. Es verführt den Schüler geradezu zu abgerissenem und gehacktem Sprechen, es arbeitet dem notwendigen Streben des Lehrers, den Schüler zu einer gewissen Art fliefsenden und zusammenhängenden Sprechens zu bringen, geradezu entgegen; der Lehrer selbst, der es anwendet, macht seine Arbeit damit freiwillig zur Sisyphusarbeit. Das Mot-à-mot zerstört aber auch jede ästhetische Wirkung des fremdsprachlichen Satzes, ja es wird für denselben zu einer wahren Folterbank, auf der seine Glieder in häfslichster Weise zerrissen und verrenkt werden. Und nun denke man sich, dafs die Schüler ein solches Verfahren jahraus jahrein, von Stunde zu Stunde über sich ergehen lassen müssen! Welches mufs wohl die Wirkung auf sie sein? Es wäre gar nicht verwunderlich, wenn ihnen die fremdsprachliche Lektüre, die, richtig gehandhabt, eine Quelle des schönsten und edelsten Genusses werden kann, durch das Mot-à-mot gründlich und für immer verleidet würde. Ich persönlich mufs wenigstens bekennen, dafs in den vielen neusprachlichen Stunden, die ich in Frankreich angehört, nichts unangenehmer und peinigender auf mich gewirkt hat als das Mot-à-mot; es verfolgte mich wie ein böser Geist von Stadt zu Stadt, von Schule zu Schule, und ich atmete wirklich freier auf, wenn es einmal, ausnahmsweise, bei der Lektüre nicht zur Anwendung kam, wie z. B. in der Shakespearestunde von M. Lestang in Marseille, in der Irvinglektüre von M. Wahl am Lycée Janson-de-Sailly, bei M. Leszczynski an derselben Anstalt, und in einigen wenigen anderen Fällen. Als ich M. Wahl nach der Stunde fragte, wie er sich zu dem Mot-à-mot stelle, gab er mir die erquickende Antwort, für die ich ihn fast hätte umarmen mögen: „Je l'ai en horreur!“ Auch in einer Cinquième des Lycée Montaigne traf ich einen Lehrer, M. Burg, der einem Schüler geradezu untersagte, das Mot-à-mot anzuwenden. „Es gewöhnt die Schüler an stammelndes Reden (ânonner) und ist ein Zeitverlust.“ Der letztere Grund ist allerdings auch beachtenswert. Die französischen Kollegen klagen so viel

darüber, dafs ihnen die Zeit zu knapp zugemessen sei, als dafs sie etwas Ordentliches erreichen könnten. Nun so mögen sie sich vor allem entschliefsen, den Ballast des Mot-à-mot über Bord zu werfen! Das würde gleichbedeutend sein mit einem nicht unbeträchtlichen Gewinne an Zeit.

Neben dem Mot-à-mot verlangen manche neusprachliche Lehrer, entsprechend dem Vorbilde ihrer altsprachlichen Kollegen, beim Übersetzen vom Schüler noch das sogen. „bon français“, eine wirklich sprach- und stilgerechte Übersetzung, in dem nicht unrichtigen Gefühle, dafs das aus dem Mot-à-mot hervorgehende Französisch oft noch zu wünschen übrig läfst. Da dies aber ein zeitraubendes Verfahren ist, so schliefsen manche Lehrer eine Art Vergleich und verlangen schon das erste Mal vom Schüler ein Französisch, um mich des Ausdruckes zu bedienen, den ein Lehrer selbst gebrauchte, „suffisamment coulant pour être passable et qui dispense de reprendre le texte“. Das scheint mir ein sehr annehmbares Verfahren zu sein, bei dem das Verständnis des Textes gewahrt bleibt und zugleich Zeit gewonnen wird.

Es bleibt noch übrig, ein Wort über die Erklärung, die Interpretierung der Schriftsteller zu sagen, und da mufs ich wiederholen, dafs ich in den meisten Lektürestunden, denen ich beigewohnt, ein Gefühl der Enttäuschung gehabt habe [1]). Denn in der Regel blieb die Erklärung im Verbalismus stecken und liefs den Inhalt so gut wie ganz beiseite. Da lieferte Goethes „Iphigenie“ Stoff zu einer Abschweifung über den Konjunktiv, oder der Text von Schillers „Maria Stuart“ wurde zum Gegenstande von allerhand etymologischen Erörterungen gemacht, die zwar im einzelnen manches Interessante boten, aber mit dem Stoffe doch nur in ganz äufserlichem Zusammenhange standen; anderwärts wurde Goethes „Hermann und Dorothea“ Veranlassung zu einer Behandlung der Lehre von den trennbaren und untrennbaren Partikeln; dort wieder, in der „Braut von Messina“, rief das Participium „schützend“ eine Aufzählung der damit verwandten Worte hervor, wie Schutz, Schutzmann, Schutzbündnis etc., oder auch, in Schillers „Glocke“, benutzte man das Participium gebrannt, um das Averbo von brennen und der entsprechenden Zeitwörter ansagen zu lassen. Words, words, words! mufste ich da manchmal mit Hamlet innerlich ausrufen. In der Regel ging man bei der Erklärung auf alle mögliche Wortgelehrsamkeit ein, nur nicht auf den Inhalt des Schriftstellers. Kann man sich dann darüber wundern, dafs die Leser schliefslich ganz gleichgültig gegen den Inhalt werden? Ein sehr bezeichnendes Beispiel dieser Gleichgültigkeit gegen den Inhalt, die sich bei solchem Verfahren sogar des Lehrers selbst bemächtigen mufs, sei hier aus einer deutschen

---

1) Als eine bemerkenswerte Ausnahme von der Regel möge hier eine Shakespearestunde erwähnt sein, die ich bei M. Fiévet in einer Seconde am Lycée Henri IV zu Paris anhörte. Gelesen wurde ein Teil der 1. Scene vom 2. Akte des Julius Cäsar. Der Lehrer, der vor der Lektüre den Zusammenhang herstellte, wufste eine sehr eingehende Erklärung zu geben, die die Schüler offenbar fesselte, und die Reden der Personen in Verbindung mit ihren Charakteren zu betrachten. Das war eine wirklich bildende Art der Behandlung.

Stunde mitgeteilt, in der Schillers „Kampf mit dem Drachen“ gelesen wurde. Da las der Lehrer, der seinerseits nach dem Schüler das Mot-à-mot wieder aufnahm, an der Stelle:

„Und wütend mit des Schweifes Kraft
Hat es zur Erde mich gerafft“

nicht so vor, sondern:

„Und wütend mit des Schwertes Kraft
Hat es zur Erde mich gerafft.“

Ich weifs nicht, ob dies ein Druckfehler der vorliegenden Ausgabe war. Jedenfalls ist er gar nicht zu halten, und hätte daher in der Stunde berichtigt werden sollen. Das unterblieb aber, und der Lehrer übersetzte sogar: „la force de mon épée“, ohne dafs irgendeiner der Schüler Einspruch dagegen erhoben hätte. Natürlich that das niemand, denn das hier besprochene Erklärungsverfahren in Verbindung mit dem Mot-à-mot ist nicht dazu angethan, die Geisteskräfte zu schärfen.

Unwillkürlich fragte ich mich manchmal: Warum in aller Welt nimmt man als Unterlage einer so formalistischen Behandlung nicht irgendeinen beliebigen trockenen Prosatext? Warum müssen dazu Werke von so erhabener und tiefer Poesie herhalten, wie Goethes „Iphigenie“, von so klassischer Vollendung wie „Hermann und Dorothea“? Dafs bei der dichterischen Lektüre das Bestreben des Lehrers darauf gerichtet sein mufs, der Behandlung eine gewisse Weihe zu geben, die der Stimmung des Originals entspricht und die Herzen der Schüler packt, das ist mir an den französischen Gymnasien sehr wenig entgegengetreten. Von einer geistigen Durcharbeitung des gelesenen und übersetzten Textes war in der Regel auch annähernd keine Rede. Übersprang man beim Lesen eines dichterischen Werkes aus irgendwelchem Grunde einige Seiten, so beobachtete ich wiederholt, dafs der Lehrer keinen Versuch machte, den Inhalt des übersprungenen Textes auch nur flüchtig zu charakterisieren, und kam man an das Ende eines ganzen Werkes, so liefs man die Bücher schliefsen, um zu einer anderen Beschäftigung überzugehen, ohne auch nur mit ein paar Worten zusammenfassender Charakteristik abzuschliefsen. Eine Behandlung, die so sehr am einzelnen hängen bleibt, die sich so wenig zu einer freien und weiten Gesamtauffassung des Textes zu erheben vermag, kann bei den Schülern schliefslich nur das Gefühl der Ermüdung und der bleiernen Langeweile hervorrufen, und diesen Eindruck nahm ich in der That aus den meisten Lektürestunden an Gymnasien mit hinweg, denen ich in Frankreich beiwohnte. Ob man in dieser Weise eine Chrestomathie liest, oder einen Schriftsteller, ist dann natürlich gleichgültig: in dem einen wie in dem anderen Falle liefert der Text nicht viel mehr als die Pflöcke, an denen allerlei Wortwissen aufgehängt wird. Es ist mir auch nicht bekannt geworden, dafs die Frage, ob Chrestomathie oder Schriftsteller? in Frankreich zum Gegenstand eingehenderer Erwägungen gemacht würde.

Der tiefe Widerspruch zwischen der hier geschilderten Behandlung der Lektüre und den Forderungen der Agregation, deren Schwerpunkt nach der lit-

terarisch-ästhetischen Seite liegt, ist in die Augen fallend. An der Fähigkeit der französischen Lehrer, die Schriftstellerlektüre in einem anderen Geiste höherer Art zu behandeln, kann man natürlich nicht zweifeln. Bei den Agrégés ist diese Fähigkeit sicher in hohem Mafse vorhanden, das mufs man a priori annehmen, und im persönlichen Verkehr mit Agrégés habe ich viel Gelegenheit gehabt, mich davon zu überzeugen. Die Fragen, für die sich diese Kategorie von Lehrern besonders interessiert, sind litterarischer und ästhetischer Art, gegen welche pädagogische Fragen und besonders methodische Fragen in den Hintergrund treten. Aber auch bei denjenigen Lehrern der neueren Sprachen, die nicht Agrégés sind, brauchte die Fähigkeit zu einer höher zielenden Auffassung der Schriftstellerlektüre im Geiste einer wahrhaft humanen Bildung sicher nur entwickelt zu werden, soweit sie noch nicht ausgebildet vorliegt. M. Théophile Cart, der seine Kollegen kennen mufs, schreibt in seinem Berichte über den neusprachlichen Unterricht an den Mittelschulen Schwedens: „Au point de vue littéraire le professeur français est supérieur au professeur suédois ou allemand“ [1]. Wie soll man sich also den oben geschilderten Zustand erklären?

Ich glaube, dafs hier verschiedene Ursachen zusammenwirken. Einmal ist der Druck in Betracht zu ziehen, den die Baccalaureatsprüfung in ihrer dermaligen Einrichtung auf die Studien ausübt, und von dem schon oben die Rede war. Die Universitätsprofessoren finden, dafs sie bei der Masse der zu bewältigenden Kandidaten, die ihnen zunächst noch ganz unbekannt sind, den sichersten Boden für die Beurteilung gewinnen, wenn sie dieselben besonders auf ihre Fähigkeit zu übersetzen sondieren, und daraus kann man ihnen im Grunde keinen Vorwurf machen, denn die ganze Einrichtung der Prüfung bringt das mit sich. Die Gymnasiallehrer wiederum haben natürlich den lebhaften Wunsch, dafs ihre Schüler die Baccalaureatsprüfung bestehen, und so drillen sie dieselben vorzugsweise nach der Richtung der Übersetzungsfertigkeit. Das eine hängt mit dem anderen eng zusammen, und man müfste daher baldigst daran gehen, an Stelle der Baccalaureatsprüfung eine Prüfung durch diejenigen zu ersetzen, denen sie zukommt: die Lehrer der Prüflinge selbst.

Ferner aber erkläre ich mir den auffälligen Charakter der Schriftstellerbehandlung aus dem Mangel einer wirklich pädagogischen Schulung der französischen Gymnasiallehrer. Der künftige Lehrer wird in Frankreich eben noch viel zu wenig auf die Notwendigkeit hingewiesen, über seine pädagogischen Aufgaben und die Mittel zu ihrer Erfüllung nachzudenken; der Student der neueren Philologie erhält keine Gelegenheit, im Anschlufs an praktisch-pädagogische Übungen gemeinsam mit einem erfahrenen Pädagogen methodische Fragen zu erörtern und die dabei gewonnenen Anschauungen und Grundsätze an lebendigen Schülern zu erproben, in einer wirklichen Unterrichtsstunde; es geschieht nichts, um das pädagogische Interesse der Kandidaten des höheren Schulamtes

[1] Th. Cart, De l'Enseignement des langues vivantes dans les écoles secondaires de la Suède, in der Revue universitaire, 1892, 15 nov. p. 446, Anmerkung.

zu entfesseln und das überkommene Unterrichtsverfahren kritisch zu prüfen, und so begnügt man sich dann im Unterrichte mit einem mehr oder weniger naturalistischen Verfahren, das ohne tiefere Wirkung von den Schülern abgleitet.

Die Erklärung liegt zum Teil aber auch auf dem Gebiete der altsprachlichen Unterrichtsüberlieferung, und die Überlieferung ist in Frankreich ein überaus mächtiger Faktor. Aus Ludwig Hahns Werk über das Unterrichtswesen in Frankreich, das im Jahre 1848 erschien, ersieht man, dafs die Erklärung der alten Schriftsteller damals in den französischen Gymnasien nicht viel mehr war, als „eine dürre, trockene Übersetzung“, dafs man ein eigentliches Eingehen auf die Entwickelung der Gedanken beiseite liefs, dafs nur eine Minderheit der Lehrer sich „zu einer wirklich vielseitigen historischen, archäologischen, litterarisch-kritischen Interpretation“ aufzuschwingen verstand (S. 401). Auch hier also, wie in anderen Dingen, scheinen die Neuphilologen Frankreichs ein Vorbild nachgeahmt zu haben, das der Nachahmung nicht wert war, weil es an einer kritischen Prüfung der überlieferten Unterrichtsmethode durchaus fehlte.

Endlich mufs in diesem Zusammenhange auch noch auf die ministeriellen Instruktionen von 1890 aufmerksam gemacht werden, die an der Stelle, wo von der Behandlung der Schriftsteller die Rede ist, mit allzugrofser Ausschliefslichkeit die sprachliche Seite der Erklärung betonen und darüber den Inhalt zu vernachlässigen scheinen. „Comment les auteurs doivent-ils être lus et expliqués? Il sera tout naturel que l'explication se fasse d'abord au point de vue de la langue. Et que de découvertes on peut faire faire à l'élève dans ce vaste champ d'un idiome qui est construit sur un autre plan que le nôtre? Que de révélations inattendues! Que de surprises qui stimulent la curiosité!“ Und nachdem einige Beispiele hierzu gegeben sind, heifst es weiter: „Il faut de même recueillir avec soin les expressions qui sont habituelles à un écrivain et qui caractérisent sa manière, les mots qui appartiennent spécialement à une époque et qui contiennent des allusions aux mœurs. Ces remarques prennent peu de temps, elles jettent de la variété dans l'explication, elles laissent une trace dans la mémoire. Elles sont plus instructives que des digressions littéraires qui ne se rattachent directement ni aux textes expliqués ni aux connaissances générales de l'élève.“

Der hier angeführte Abschnitt scheint allerdings so gedeutet werden zu müssen, dafs den Lehrern vor allem die sprachliche Erklärung des Textes empfohlen wird, und man kann sich daher nicht wundern, wenn die neuphilologische Lehrerschaft, die eine besonders pädagogische Vorbildung nicht genossen hat, mit noch gröfserer Ausschliefslichkeit als wie es wohl in der fraglichen Stelle gemeint ist, mit einer sicher zu weit gehenden Übertreibung gerade die sprachliche Seite der Erklärung pflegt. „Litterarische Exkurse, die weder mit dem Texte noch mit den allgemeinen Kenntnissen des Schülers in Zusammenhang stehen“, werden von den Instructionen abgelehnt, und gewifs mit Recht. Aber daneben giebt es doch eine wahrhaft sachliche Behandlung, die aus dem Texte selbst herauswächst und ihn beleuchtet, und schliefslich dazu führt, dafs

der Schüler ihn mit seinen inneren Organen aufnimmt und verarbeitet. Was die sprachliche Erklärung anlangt, so wird sie verschieden zu berücksichtigen sein je nach den Klassen. Auf der mittleren Stufe, wo der Schüler noch zu sehr mit der Sprache ringt, wird sie einen breiteren Raum einnehmen dürfen; je höher man aber heraufsteigt, um so mehr wird sie zurückzutreten haben vor der sachlichen Erklärung, die allein den reiferen Schüler wahrhaft befriedigt, und besonders dann wird Sprachliches hereinzuziehen sein, wenn das Verständnis des Sinnes geradezu davon abhängt. Die ganze Interpretation von der sprachlichen Erklärung überwuchern lassen, das heifst nichts anderes als den Geist geradezu aus der Lektüre heraustreiben.

Nachdem ich den neusprachlichen Unterrichtsbetrieb nach seinen technischen Einzelheiten beleuchtet habe, erübrigt es noch, eine Reihe Dinge zu besprechen, die nicht sowohl mit diesem Teile des Unterrichts an und für sich zusammenhängen, als vielmehr unter die Rubrik der allgemeinen pädagogischen Formgebung fallen. Auch auf diesem Gebiete, wenn ich aufrichtig sein soll, habe ich grofse Unvollkommenheiten wahrgenommen [1]). Eine immer und immer wieder auftretende Eigentümlichkeit, die ich in ungezählten Stunden wahrnehmen mufste, bestand darin, dafs man nicht verstand oder nicht versuchte, die Klasse als ein Ganzes zu behandeln. Diese für den Erfolg des Unterrichts so ungemein wichtige Kunst habe ich unr wenig üben sehen. Nur zu oft war der Unterricht ein Zwiegespräch zwischen dem Lehrer und dem gerade aufgerufenen Schüler, während die übrigen mehr oder weniger dazu neigten, sich als dispensiert zu betrachten und allzuwenig vom Lehrer daran erinnert wurden, dafs sie auch geistig thätig zu sein hatten. In einer Klasse von 11 Schülern kamen in einer zweistündigen Lektion nur 3 Schüler dran, in einer Klasse von 7 Schülern nur 3 im Laufe von $1\frac{1}{2}$ Stunden, in einer Klasse von 12 Schülern wurden in einer Stunde nur 2 Schüler gefragt und zwar einer von diesen zweien $\frac{3}{4}$ Stunden lang, in einer oberen Klasse von etwa 30 Schülern wurden im Laufe einer Stunde nur 2 Schüler aufgerufen, ja ich besinne mich sehr deutlich auf eine Klasse, wo eine ganze Stunde lang ein einziger Schüler festgehalten wurde. Sehr lebhaft trat bei vielen Lehrern das Bestreben auf, gewisse Schüler der Klasse immer wieder zu fragen, gewisse Paradepferde vorzureiten, während die grofse Mehrzahl der Klasse ihr Wissen oder Nichtwissen in dunkler Verborgenheit halten konnte, so dafs ich eine unmittelbare Unterlage zur Beurteilung des Kenntnisstandes der Klasse oft gar nicht gewann, wenn ich auch natürlich nicht umhin konnte, aus der unterrichtlichen Behandlung meine Schlüsse zu ziehen.

So weit die oberen Klassen in Frage kommen, scheint die unterrichtliche Bevorzugung einer kleinen Minderheit von Schülern zum Teil eine Folge des in Frank-

[1]) Auch Rossmann, der in Pariser Gymnasien und Elementarschulen hospitiert hat, schreibt in seinem Aufsatze: Ein Studienaufenthalt in Paris („Neuere Sprachen“ 1896, S. 286): „Dem Deutschen, welcher zum erstenmale in einer französischen Schule hospitiert, wird in vielen Fällen die mangelhafte Klassendisziplin, sowie noch mehr die pädagogische Ungeschicklichkeit des Lehrers auffallen.“

reich zur Höhe eines wirklichen Systems erhobenen Prämienwesens zu sein. Am Schlusse des Schuljahrs werden nämlich nicht nur den besten Schülern jeder Klasse Prämien erteilt, mehrere Prämien für jedes einzelne Fach, sondern es findet aufserdem zwischen den besten Schülern einer jeden der oberen Klassen (bis IIIe einschliefslich) der Pariser Gymnasien einerseits, und zwischen den besten Schülern einer jeden der oberen Klassen (bis IIe einschliefslich) der Provinzialgymnasien anderseits eine Konkurrenzprüfung statt (Concours général), auf Grund deren die besten Schüler auch dieser gröfseren Gruppen ermittelt werden [1]). Die Verkündigung der Ergebnisse des Concours général ist ein feierlicher Akt, der im August jedes Jahres mit Prunk und Pomp unter Vorsitz des Unterrichtsministers in der Sorbonne vollzogen wird. Einen Schüler an diesem Tage als Sieger ausrufen zu hören, ist eine grofse Ehre sowohl für die Anstalt, als auch für den Lehrer, dessen Unterricht der Sieger genossen hat, und neben dem Schüler pflegt man dann in der Presse auch den Namen seines Lehrers bekannt zu machen. Die Lehrer müfsten aber nicht Menschen sein, wenn eine solche Einrichtung nicht manche von ihnen dazu verleitete, ihre Hauptaufmerksamkeit den besten Schülern einer Klasse zu widmen und die grofse Mehrzahl darüber weniger zu beachten. Denn bei einer gleichmäfsigen Förderung der grofsen Mehrzahl der Schüler einer Klasse kann man im Concours général nimmermehr Lorbeeren pflücken. So darf man wohl sagen, dafs die Einrichtung des Concours général fast ein Hindernis ist für die Entwickelung eines gesunden und normalen Lehrverfahrens; die Lehrer können darüber schliefslich vergessen, dafs im Grunde genommen jeder Schüler, auch der mittelmäfsige und schwache, ein wohlbegründetes Anrecht auf Fürsorge und Förderung hat [2]).

---

1) Über die bei dem Concours général gestellten Aufgaben unterrichtet man sich am besten aus der bei Delalain in Paris fortlaufend erscheinenden Veröffentlichung: „Concours généraux. Devoirs donnés au Concours général des Lycées Louis-le-Grand, Henri IV, Charlemagne, Condorcet, Saint-Louis, Janson-de-Sailly, Buffon, Voltaire, Carnot, Michelet, (de Vanves), Lakanal (de Sceaux), Hoche (de Versailles), des Collèges Rollin, Stanislas et Chaptal, et des Lycées et Collèges des Départements, suivis de copies d'élèves couronnés.“ Überrascht hat es mich zu finden, dafs in dem mir vorliegenden Jahrgange 1895 unter den gekrönten Schülerarbeiten keine einzige neusprachliche mit abgedruckt worden ist. Die meisten zum Abdruck gelangten sind französische Arbeiten, doch auch eine mathematische, ein lateinischer Aufsatz, ein lateinisches und ein griechisches Skriptum (S. 39—146, und 153—161).

2) Wie die Einrichtung des Concours général und überhaupt des ganzen Prämienwesens auf die Jugend in sittlicher Beziehung wirkt, kann hier nicht näher ausgeführt werden. Nach meinem Dafürhalten sind die Wirkungen weit mehr schädlicher als günstiger Art. Den gröfsten Vorteil aus der ganzen Einrichtung ziehen nicht die Schüler, sondern — die Verlagsbuchhändler, die die Prämienbücher liefern, und es giebt Firmen, deren Interessen sehr stark damit verknüpft sind. Was würden wohl die ehrwürdigen Erzieher von Port-Royal zu dem jetzigen System sagen? Aus Unterredungen mit M. de Sacy berichtet Fontaine: „Quand il y avait quelque bien dans quelqu'un de ces enfants, il me conseillait toujours de n'en point parler et d'étouffer cela dans le silence. Si Dieu y a mis quelque bien, disait-il, il l'en faut louer et garder le silence, se contentant de lui en rendre dans le fond du cœur sa reconnaissance.“ (Vgl. Bréal, Quelques Mots sur l' Instruction publique en France, S. 320.)

Ein weitverbreiteter Fehler, der allemal sofort die Folge hat, dafs nicht die ganze Klasse zur Arbeit herangezogen wird, sondern nur ein einzelner Schüler, besteht darin, dafs man an erster Stelle den Namen eines Schülers aufruft und dann erst die Frage ausspricht, die man zu stellen hat. Eine der elementarsten Regeln der Pädagogik schreibt das umgekehrte Verfahren vor; ich habe es aber doch verhältnismäfsig selten in den hier in Rede stehenden Unterrichtsstunden angewandt gefunden. Ebenso wenig zu empfehlen ist freilich eine Gewohnheit, der ich auch häufig begegnet bin, dafs man die Frage ausspricht und darauf unterläfst, den Namen eines Schülers zur Beantwortung aufzurufen. Bei der besonderen Lebhaftigkeit des französischen Temperamentes ist die unausbleibliche Folge dann die, dafs mehrere Schüler zugleich antworten, wobei man den einzelnen oft schwer verstehen kann. Ich gestehe allerdings, dafs mir Klassen, wo auf eine Frage des Lehrers mehrere Antworten zugleich erfolgen, im Grunde genommen noch lieber sind als stumpfe Klassen, und ich begreife schon, wenn einmal ein neben mir in der Klasse sitzender Direktor über das in dieser Form auftretende Interesse der Klasse vergnügt schmunzelte. Aber ein pädagogisches Ideal vermag ich deshalb in dem ungeordneten Durcheinanderantworten beim besten Willen nicht zu erblicken. Es tritt nicht nur in dem genannten Falle auf, sondern gern auch dann, wenn ein aufgerufener Schüler mit der Antwort zögert. Da kann man zuweilen ganze Breitseiten von Antworten auf das Katheder losprasseln hören, aus denen der Lehrer sich dann das Richtige herauszunehmen hat; denn neben dem Richtigen wird in solchen Fällen natürlich auch viel Falsches zutage gefördert. Der eigentlich aufgerufene Schüler, der die Antwort schuldig geblieben ist, hat dann vielleicht auch etwas in das Stimmengewirr hineingemurmelt und findet dabei eine treffliche Gelegenheit, seine Unwissenheit zu verschleiern. Auf jeden Fall verstöfst die Sitte des Durcheinanderantwortens gegen die gute Ordnung, die in jeder Klasse herrschen mufs, wenn anders der Unterricht gedeihen soll. Sie artet nur zu leicht in eine Unordnung aus, die die Ehrerbietung des Schülers dem Lehrer gegenüber untergräbt. Sie verrät einen bedauerlichen Mangel an Selbstbeherrschung seitens der Schüler, an einer Tugend, die gerade in der Schule geübt werden soll. Sie erschwert ungemein die Anwendung der so wichtigen sokratischen Methode, kraft deren man den Schüler, der nicht sofort die richtige Antwort giebt, in zweckmäfsiger Weise dazu hinführt. Diese Gründe werden wohl auch von französischen Lehrern theoretisch als begründet zugegeben, und doch haben nur verhältnismäfsig wenige die Kraft, energisch gegen die Unsitte anzukämpfen. Man versucht sie wohl abzuwehren, wenn sie allzu lästig wird, und manchmal hört man vom Katheder herab: „Ne parlez pas tous à la fois, je vous prie“, aber in der Regel ohne Erfolg. Selbst in einer der untersten Gymnasialklassen, aus nur 8 Schülern bestehend, die, sitzend, mit ihren Füfsen nicht bis auf den Fufsboden reichten, gelang es dem Lehrer, trotz wiederholten Verbotes, nicht, der Unsitte Herr zu werden. Ja, mehr als einen Direktor habe ich vergebliche Versuche machen sehen, sie zu unterdrücken. Sie ist in Frankreich aufserordentlich weit verbreitet, im Norden wie im Süden, in Gymnasien nicht

nur, sondern auch in Volksschulen, in Seminaren und sogar in Seminarlehrer- und Seminarlehrerinnenbildungsanstalten, so dafs man sie wohl als eine nationale Eigentümlichkeit betrachten darf.

So weit verbreitet ich das ungeordnete Durcheinanderreden der Schüler gefunden habe, so bin ich anderseits überrascht gewesen, das geordnete Chorsprechen verhältnismäfsig nicht sehr oft anzutreffen, das gerade beim neusprachlichen Unterricht ein überaus wertvolles und praktisches Mittel ist, die Klasse kräftig in Bewegung zu setzen und als Ganzes angemessen zu beschäftigen. Es leuchtet ein, dafs das Chorsprechen um so wichtigere Dienste leistet, je gröfser die Klasse ist, mit der man arbeitet. Und doch habe ich es in manchen starken Klassen gar nicht gefunden, und wenn ich mich beim Lehrer erkundigte, warum man davon absehe, bekam ich mehr als einmal, besonders in Südfrankreich, aber doch auch im Norden, die Antwort, dafs man aus Gründen der Disziplin glaube, darauf verzichten zu sollen. Man hatte die Befürchtung, dafs das Chorsprechen zu unliebsamen Störungen Anlafs geben könnte, aus denen dem Unterricht Schwierigkeiten erwachsen. Jeder Lehrer mufs natürlich am besten selbst wissen, was er in seiner Klasse thun kann, wie weit er gehen kann. Aber verwunderlich würde es mir doch erscheinen, wenn die Disziplin wirklich ein Hindernis für eine allgemeine Verbreitung des Chorsprechens sein sollte. Was in der 40 Mann starken Klasse einer École primaire supérieure möglich ist (vgl. S. 115), deren Schüler meistens der Arbeiterbevölkerung angehören, das mufs sich doch sicher auch an Gymnasien erreichen lassen.

Ein bekanntes Mittel, eine ganze Klasse in Atem zu erhalten und allen Schülern das Gefühl zu geben, dafs die Frage des Lehrers stets bei ihnen einschlagen kann, besteht darin, dafs man aufser der Reihe fragt. Das ist natürlich auch in Frankreich bekannt, und wird von manchen Lehrern geübt; nichtsdestoweniger aber giebt es doch manche, die auch bei einer zahlreichen Klasse nach der Reihe fragen. Nichts ist mehr dazu angethan, die Aufmerksamkeit der Schüler einzuschläfern als dieses Verfahren. Das Stärkste, was ich in dieser Beziehung gefunden habe, kam in einer unteren Gymnasialklasse vor. Da wurden sämtliche 36 Schüler der Reihe nach aufgerufen, um eine gewisse Zeitform des Zeitwortes „sein“ herzusagen, alle dieselbe Zeitform in den sechs Personen, und dazu sagten, von den zwei ersten Schülern abgesehen, die übrigen 34 jede Person mit der entsprechenden französischen Bedeutung her, nach dem so beliebten Zickzackverfahren. Ich gestehe offen, dafs es mir einige innere Anstrengung kostete, einer solchen Übung bis zum Schlusse beizuwohnen.

Weiter gilt es in Frankreich sehr allgemein als erlaubt, dafs beim Ansagen einer Aufgabe, also z. B. eines gelernten Gedichtes oder einer gelernten Regel nur der aufgerufene Schüler das Buch schliefst, während die übrigen es offen behalten und sich darin die gestellte Aufgabe weiter ansehen können, bis die Reihe an sie kommt. Dabei habe ich gelegentlich beobachtet, und das kommt gewifs gar nicht so selten vor, dafs ein Vordermann seinem Hintermanne in kameradschaftlicher Fürsorge das aufgeschlagene Buch so hinhält, dafs dieser daraus ablesen kann. Um solche und ähnliche Praktiken zu verhüten, lassen wohl manche Lehrer den zum

Hersagen einer Aufgabe aufgerufenen Schüler an das Katheder treten und so völlig isoliert von der Klasse hersagen. Als ich mich einmal erkundigte, warum man denn nicht sofort bei Beginn des Hersagens die Bücher insgesamt schliefsen lasse, da doch erwartet werden müsse, dafs die gestellte Aufgabe gelernt worden sei, so antwortete man mir, dafs eine solche Forderung unter den obwaltenden Verhältnissen gar nicht durchgedrückt werden könne; man würde dann so und so viel Schüler wegen Nichtlernens ihrer Aufgabe zu bestrafen haben, und das würde von der Direktion gar nicht gern gesehen. Die Arreste, die der Lehrer verhänge, würden übrigens sorgfältig gebucht, und wer in der Verhängung dieser Strafe ein gewisses Mafs überschreite, setze sich der Gefahr aus, vom Provinzialschulrat (Recteur) mit einem amtlichen Tadel bedacht zu werden. Also suche man den Gelegenheiten, strafend einschreiten zu müssen, möglichst aus dem Wege zu gehen, und lasse daher lieber zu, dafs die nichtaufgerufenen Schüler in den aufgeschlagenen Büchern sich ihre Aufgabe noch nach Möglichkeit einprägen, für den Augenblick, wo sie selbst an der Reihe sind. Mir kam ein solches Verhältnis nicht recht glaublich vor, doch versicherte man mir nachdrücklich und bitter, dafs die Dinge nun einmal so lägen. Inwieweit die hier gegebene Darstellung für den Durchschnitt der Anstalten zutrifft, vermag ich nicht zu sagen. Nur dies möchte ich doch auch hervorheben, dafs es nicht an allen Gymnasien und bei allen Lehrern so ist. In einigen Ausnahmefällen habe ich doch Lehrer getroffen, die die Forderung, zu Beginn des Hersagens sämtliche Bücher schliefsen zu lassen, als etwas Selbstverständliches betrachteten und übten. So z. B. M. Bénassy am Lycée Voltaire in Paris, und M. Hamon am Lycée Descartes in Tours. Die Schüler schienen bei diesen Lehrern daran gewöhnt zu sein und nichts Aufserordentliches darin zu finden.

Die Ursachen dafür, dafs der Unterricht nicht die ganze Klasse packt, sondern nur eine gröfsere oder geringere Zahl Schüler der Klasse, können natürlich sehr verschiedener Art sein. Der Fehler kann in einem ganz äufseren Umstande liegen, wie z. B. darin, dafs der Lehrer es versäumt, während des Unterrichts am Katheder zu bleiben. Es wird ja wohl allerorten zugegeben, dafs der natürliche Platz des Lehrers am Katheder ist, und doch habe ich bei meinen Besuchen manche auffällige Abweichungen von dieser guten Regel wahrgenommen. Man begreift ja allenfalls noch, wenn ein junger Anfänger im Lehramte, der noch nicht aus Erfahrung weifs, wie sein eigenes Verhalten auf die Klasse wirkt, und der noch nicht darauf hingewiesen worden ist, wenn ein solcher Anfänger vor der Klasse hin und hergeht und dabei einem Teile der Schüler in der Regel den Rücken zukehrt. Bedenklicher ist schon, wenn ältere Lehrer längere Zeit mitten in der Klasse stehend vortragen, wobei natürlich hinter ihrem Rücken gern Allotria getrieben werden. Als eine ganz unmögliche Stellung aber möchte es zu bezeichnen sein, wenn der Lehrer fast die ganze Stunde lang hinter der Klasse steht. Auch diesen Fall habe ich erlebt, wenn auch nur ein einziges Mal: Ein Schüler stand an der Tafel und hatte das Emendatum eines Thème anzuschreiben, und dabei stand der Lehrer

die ganze Zeit über, aus einem mir unerfindlichen Grunde, hinter der Klasse, wobei ihm noch dazu manches falsch Angeschriebene entging. Die Teilnahme der Schüler war unter solchen Umständen natürlich nicht besonders stark.

Eine andere Ursache für das mangelnde Interesse der Schüler, die gerade bei besonders fähigen und geistvollen Lehrern, bei Agrégés, mehr als bei anderen vorhanden, liegt in einer allzu akademischen Behandlung des Lehrstoffes. Beobachtungen dieser Art habe ich nicht nur auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts gemacht, sondern auch in anderen Fächern, und nicht bloſs in Gymnasien, sondern auch in anderen Schulen, in Volksschulen und selbst in Seminaren. So erinnere ich mich an eine Lektürestunde in einer Rhétorique, eine der wenigen, bei denen die Kommentierung nicht nur sprachlicher, sondern auch sachlicher Art war, ungemein gediegen und wirklich eindringend in den Inhalt. Der Vortrag des Lehrers dabei war für mich sehr interessant, aber, wenn ich die Mienen der Schüler betrachtete, so merkte ich doch, daſs sie nicht davon gepackt waren, weil der Lehrer den Fehler beging, anstatt gelegentlich dialogisch, ausschlieſslich monologisch zu verfahren, immer nur allein sprach, und kein einziges Mal eine Frage an die Schüler richtete. Ein ähnliches Beispiel kann ich aus einer französischen Stunde anführen, die ich in einer Troisième an einem Gymnasium der Provinz hörte. Der Lehrer, ein Agrégé des Lettres, war ein äuſserst fähiger und feiner Kopf. Er beherrschte seinen Gegenstand durchaus, schöpfte wahrhaft aus dem Vollen und wuſste seinen Gegenstand vielseitig zu beleuchten, mit reicher Kenntnis und feiner Beurteilung der Litteratur. Seinem Vortrage zu folgen war mir ein wahrer Genuſs und ich habe manches daraus gelernt. Aber die Klasse wurde doch viel zu wenig zur Mitarbeit herangezogen; der Gesichtsausdruck der Schüler lehrte, daſs vieles unverstanden über ihre Köpfe hinwegflog, und das war mit Rücksicht auf die Gediegenheit des Gebotenen wirklich schade. Ich könnte noch manche hierher gehörige Fälle anführen, doch mögen die erwähnten genügen, um auf eine Klippe hinzuweisen, an der gerade die tüchtigsten Köpfe am leichtesten scheitern können.

Ich stehe am Ende meiner Darstellung. Wenn irgendeine Folgerung mit zwingender Kraft aus dem Gesagten hervorgeht, so ist es die, daſs Frankreich ein groſses Interesse daran hat, die pädagogische und technische Berufsausbildung der künftigen neuphilologischen Lehrer baldigst in die Hand zu nehmen. Von den übrigen Gymnasialfächern habe ich nur in zweiter Linie Kenntnis genommen und mag daher ein allgemeines Urteil auf Grund der da gemachten Wahrnehmungen nicht fällen. Was aber den neusprachlichen Unterricht anlangt, so glaube ich durch meine Beobachtungen eine Grundlage gewonnen zu haben, die ein Urteil gestattet. Den Schwierigkeiten, unter denen die französischen Neuphilologen arbeiten, trage ich vollkommen Rechnung; ich schlage sie wahrlich nicht gering an, und wenn behördlicherseits nicht gewisse äuſsere Reformen durchgeführt werden, so werden die Ergebnisse des Unterrichts nicht das sein, was

sie unter anderen Umständen sein könnten. Ein guter Teil aber der oben besprochenen Unvollkommenheiten wird nicht durch äufsere Verhältnisse bedingt, sondern erklärt sich einfach daraus, dafs Frankreich seine höheren Lehrer in pädagogischer Hinsicht so gut wie ganz unvorbereitet vor die schwierigen Aufgaben des Unterrichts stellt. Die allerwichtigste Reform, durch die alle anderen erst ihren vollen Wert erhielten, würde deshalb darin bestehen, dafs man die Berufsausbildung der künftigen Lehrer ernstlich in Angriff nimmt, dafs man dem künftigen Gymnasiallehrer eine ähnliche Möglichkeit der Vorbereitung bietet, wie sie der künftige Volksschullehrer in den Ecoles annexes der Seminare findet [1]). Erst dann würden die vorzüglichen persönlichen und geistigen Eigenschaften, an denen es den französischen Neuphilologen nicht fehlt, zur vollen Geltung und Entfaltung kommen.

Was bisher für die pädagogische Ausbildung des höheren Lehrerstandes geschehen ist, darf man, ohne ungerecht zu sein, als unzulänglich bezeichnen, und Frankreich steht hierin selbst hinter Staaten zurück, wie Canada und Chile [2]), die man noch nicht gewohnt ist, als Bannerträger des pädagogischen Fortschrittes zu nennen. So besteht wohl die Einrichtung des sogen. Stage, einer Art Probezeit in Dauer von ein paar Wochen, aber ein wirklich ernster pädagogischer Gewinn wird dabei nicht erzielt, und in der französischen Lehrerwelt selbst nimmt man die Einrichtung nicht recht ernst, nach allem, was ich darüber gehört habe. Da wird z. B. ein Schüler der Ecole normale supérieure, der im dritten Jahre steht, auf etwa vierzehn Tage in ein Pariser Gymnasium geschickt. Hat der betreffende Normalien in Paris selbst die Schule besucht, so sucht er gern eben diese auf und geht womöglich zu seinem ehemaligen Lehrer. Wenn ich recht berichtet bin, denkt er nicht daran, zunächst in eine Elementarklasse zu gehen, um an den verhältnismäfsig einfachen, aber doch auch wieder schwierigen Aufgaben dieser Stufe seine unterrichtlichen Fähigkeiten zu erproben. Nein, das würde der Stellung eines Normalien nicht ganz entsprechen. Er pflegt vielmehr in eine der oberen Klassen zu gehen, wohl kaum unterhalb der Troisième, wohnt dort dem Unterrichte bei und übernimmt ihn auch selbst für einige Zeit, worüber die Schüler nicht gerade bös sein sollen. Ist eine solche Stunde doch für sie eine Art „Récréation", bei der sie gute Zeit haben. Zu einem ernstlichen Unterrichte kommt es da kaum: der angehende Lehrer, der als

1) Keine Ecoles annexes giebt es auffälligerweise in der Seminarlehrerbildungsanstalt von Saint-Cloud, in der Seminarlehrerinnenbildungsanstalt von Fontenay, und in der Bildungsanstalt für Lehrerinnen höherer Töchterschulen zu Sèvres. Mit Bezug auf St. Cloud liest man in den Mémoires et Documents scolaires p. p. le Musée Pédagogique, Fasc. nr. 58, S. 8, dafs bereits eine Verordnung vom 17. Januar 1887 ein Volksschullehrerseminar als Übungsschule in Aussicht genommen, dafs aber leider finanzielle Schwierigkeiten die Ausführung des Gedankens noch nicht gestattet haben.

2) Vgl. W. Vietor, Zur Frage der neuphilologischen Vorbildung, in der Zeitschrift: Die Neueren Sprachen, III (1896) 4.

3) Vgl. über das Stage auch L. Hahn, Das Unterrichtswesen in Frankreich, Breslau, 1848, S. 526. Es bestand schon seit 1838, und hatte ursprünglich eine Dauer von 6—8 Wochen, wurde 1852 auf 4 Wochen beschränkt, seit dem Kriege auf die jetzt üblichen 14 Tage.

Normalien natürlich ein sehr gescheiter Kopf ist, hält eine Art akademischen Vortrags oder liest den Schülern wohl auch etwas Interessantes vor. Und wie den Schülern eine solche Unterbrechung des regelmäſsigen Unterrichtsganges ganz willkommen ist, so soll auch mancher Lehrer darüber nicht ungehalten sein, und die Anwesenheit des „Stagiaire“ als eine Art Extraferien betrachten. Ähnlich ist das Verhältnis mit den „Stagiaires“, die von einer Fakultät aus in ein Gymnasium geschickt werden, und es fällt wohl niemandem ein zu behaupten, daſs das pädagogische Niveau durch eine solche Einrichtung gehoben wird.

Natürlich fehlt es auch in Frankreich nicht an erleuchteten und vorurteilsfreien Geistern, die das Mangelhafte und Unbefriedigende des jetzigen Zustandes erkennen. Ich nenne hier namentlich M. Lavisse, der immer wieder mit Nachdruck auf die eine groſse Lücke des französischen Systems hingewiesen hat. Auch M. Jules Gautier hat in der von ihm herausgegebenen Revue de l'Enseignement secondaire et de l'Enseignement supérieur jahrelang das Thema angeschlagen, in den Kreisen der unmittelbar Beteiligten aber keinen Wiederhall gefunden, oder höchstens einen solchen in feindlichem Sinne. Leider sind die von diesen Männern vertretenen Anschauungen bisher noch nicht Allgemeingut der höheren Lehrerwelt Frankreichs geworden. Was insbesondere das Fach der neueren Sprachen anlangt, so läſst das, was über die neu zu schaffende „Agrégation des langues modernes“ bisher bekannt geworden, nicht erkennen, daſs man an maſsgebender Stelle beabsichtige, dem hier in Rede stehenden pädagogischen Gesichtspunkte eine entschiedenere Berücksichtigung zuteil werden zu lassen [1]). Das einzige Fach, in dem ein gewisser Erfolg der auf die berufsmäſsige Ausbildung der künftigen Gymnasiallehrer gerichteten Bestrebungen zu verzeichnen ist, ist die Geschichte, bei der ja die Gefahr eines rein passiven, über die Köpfe der Schüler hinweggehenden Unterrichts einleuchtend ist. Dank besonders den eindrucksvollen Mahnungen M. Lavisses hat man 1894 der Agregation für Geschichte insofern einen gewissen pädagogischen Charakter gegeben, als man an die vom Kandidaten zu haltende Geschichtslektion, deren Gegenstand dem Gymnasiallehrplan entlehnt ist, eine Reihe pädagogischer Fragen anschlieſst über die methodische Behandlung der Lektion im wirklichen Unterricht und über die Übungen, die inbezug auf die Lektion mit den Schülern angestellt werden können. Das genügt nun zwar im Grunde noch nicht, aber es ist doch wenigstens ein Schritt nach der hier in Rede stehenden Richtung und giebt immerhin einen gewissen Anhalt für die Beurteilung der pädagogischen Fähigkeiten eines Kandidaten. „L'attente de cette conversation d'un quart d'heure après la leçon“, sagt

---

[1]) Allerdings liest man in dem von M. L.-W. Cart erstatteten Bericht über die neue Agregation: „A l'occasion des épreuves d'explication, le jury, par une innovation dont le principe a été admis à l'unanimité, pourra demander au candidat ce qui, dans son explication, s'adresse plus particulièrement à des élèves de telle ou telle classe. Les épreuves d'explication ne seront plus, par là-même, uniquement littéraires ou grammaticales, mais en quelque sorte pédagogiques et pratiques“. Man darf aber bezweifeln, daſs durch diese Neuerung eine wesentliche Besserung herbeigeführt werden wird.

M. Lavisse in einer Auslassung über die neue Form der Agregation, „sera pour le candidat un salutaire avertissement de penser toujours à son futur métier de maître, pendant l'année ou les années où il se préparera au concours. L'exercice des leçons d'étudiant qui se pratique à l'Ecole normale et dans les Facultés deviendra plus précis et plus professionnel. Chaque leçon sera discutée au point de vue de l'élève qui l'entendra un jour. Et certainement les futurs professeurs d'histoire seront prémunis contre les erreurs où presque tous tombent au début de la carrière, où beaucoup persistent jusqu'à la fin." In diesem Sinne ist seit nicht sehr langer Zeit an der Sorbonne ein Seminar für praktische geschichtspädagogische Übungen gegründet worden, das unter der Leitung von M. Seignobos steht. Darin werden von den Studenten geschichtliche Vorträge über bestimmte, abgeschlossene Themata gehalten, und dabei wird auf die Übungen Rücksicht genommen, zu denen der vorliegende Stoff im Unterricht Anlafs geben kann. Der Leiter des Seminars bespricht dann die gebotene Leistung in sachlicher und in pädagogischer Hinsicht. Ohne Frage sind solche Übungen sehr lehrreich für den künftigen Geschichtslehrer, namentlich wenn die Kritik der Lektion so eindringend und umfassend geschieht, wie M. Seignobos sie zu geben weifs. Aber freilich fehlt bei diesen „praktischen Übungen" gerade das, was ihnen im höchsten und besten Sinne des Wortes einen praktischen Charakter geben würde: die Schüler, deren Verhalten zum Unterricht den allein ausreichenden Mafsstab für die Beurteilung einer Lektion giebt, und darum ist auch das historische Seminar der Sorbonne, so segensreich es wirken kann, noch immer keine „École d'application" im strengen Sinne des Wortes.

Ein sehr erwägenswerter Reformvorschlag ist im vergangenen Jahre von M. Georges Dumesnil gemacht worden, ehemaligem Schüler der École normale supérieure, jetzt Professor der Philosophie an der philosophischen Fakultät der Universität Aix [1]). Vielleicht hat sein Vorschlag deshalb nicht die genügende Beachtung gefunden, weil er an einer für den Lehrerstand im allgemeinen nicht sehr zugänglichen Stelle veröffentlicht worden ist, in der „Revue de Métaphysique et de Morale" (Paris, A. Colin et Cie, 1895 Juli). Von dem Vorwurfe ausgehend, den man öfters gegen die Gymnasialprofessoren der Philosophie erhebt, dafs sie ihren Unterricht nicht genügend der geistigen Stufe ihrer Zuhörer anzupassen verständen [2]), erhebt M. Dumesnil den nämlichen Vorwurf auch gegen die Vertreter der übrigen Gymnasialfächer. „J'affirme", sagt er, und man wolle die schwerwiegende Bedeutung dieser Worte eines Mannes, der aus dem Gymnasiallehrerstande selbst hervorgegangen ist, und Fühlung mit ihm behalten hat, erwägen, „j'affirme que le nombre est incalculable des heures qui sont, chaque jour, je ne dis pas perdues inutilement, mais gâchées nuisiblement dans les classes de France, malgré la bonne volonté et les efforts des pro-

1) M. Dumesnil ist u. a. Verfasser des auch in Deutschland sehr geschätzten und viel citierten Buches: La Pédagogie dans l'Allemagne du Nord. Paris, Delagrave, 1885.

2) Dafs diese Klage alt ist, sieht man aus L. Hahn, Das Unterrichtswesen in Frankreich, Breslau, 1848, II, S. 430.

fesseurs, parce qu'on ne sait pas la pédagogie"[1]). Als Fremder hätte ich nicht gewagt, mein Urteil in eine Form von solcher Stärke zu kleiden, aber man denke zurück an die Beobachtungen, die ich oben des längeren dargelegt habe, und frage sich selbst, ob M. Dumesnils Urteil gerechtfertigt ist oder nicht. Das Heilmittel sieht nun der Verfasser nicht in einer stärkeren Betonung der theoretischen Pädagogik, und das ist sehr bemerkenswert vonseiten jemandes, der selbst auf diesem Gebiete arbeitet. Die theoretische Pädagogik, wie sie jetzt an einer Reihe französischer Universitäten gelehrt wird[2]), ist nach seiner Überzeugung aufser stande, auf die Praxis der Mittelschulen irgendwelchen Einflufs auszuüben, weil sie in erhabener Höhe über der Wirklichkeit schwebe. Als die berufenen praktischen Unterweiser in pädagogischen Dingen für die nachwachsende Lehrerschaft denkt M. Dumesnil sich vielmehr die Gymnasialdirektoren, und die Gymnasialklassen selbst als die Übungsklassen der künftigen Lehrer. Damit aber der Direktor seine Gymnasialklassen als Manöverfeld für die Übungsversuche der Kandidaten benutzen könne und sich darin zuhause fühle, müsse er mit einer anerkannten pädagogischen Kompetenz ausgestattet werden, und um dies zu erreichen, schlägt M. Dumesnil die Einführung einer „Agrégation de pédagogie" vor. Die aus dieser Wettbewerbung hervorgehenden „Agrégés de pédagogie" würden zunächst als Censeurs, dann als Proviseurs anzustellen sein und so zu Mittelpunkten einer neuen pädagogischen Berufsauffassung werden können, die die Lehrerschaft allmählich erfüllen und durch ihren belebenden Einflufs eine langsame, aber sichere Hebung des allgemeinen Standes der Schulen herbeiführen würde.

Soweit M. Dumesnil. Dafs ich mich für den Agregationsgedanken nicht erwärme, habe ich schon oben auseinandergesetzt, ich gebe aber zu, dafs der Vorschlag sich durchaus im Rahmen dessen hält, was in Frankreich nun einmal gegeben ist. Die Hauptfrage, ob es wünschenswert ist, gerade die Direktoren zu Trägern und Ver-

---

[1]) Man vergleiche damit die Äufserung, die M. Gaston Paris in der schon erwähnten Schrift: Le Haut Enseignement historique et philologique en France (S. 23) thut. Er spricht von dem in Frankreich auffälligen Mangel an allgemeiner Bildung und sagt: „La grande cause de l'infériorité de cette culture en France est dans la nature de l'enseignement reçu au lycée, enseignement qui est purement formel et mnémonique, qui n'apprend pas aux jeunes gens à penser par eux-mêmes et ne leur donne ni le goût ni le moyen de s'instruire d'une façon personnelle et désintéressée; et ce qui devrait être au moins le résultat assuré de huit ans de travail, la connaissance solide des langues et des littératures anciennes, n'est que bien médiocrement obtenu: au sortir du lycée, disait Ch. Thurot, on sait épeler le grec, on sait à peine lire le latin."

[2]) Theorie der Pädagogik wird an den philosophischen Fakultäten von Paris, Aix, Bordeaux, Lyon, Montpellier, Nancy und Toulouse gelehrt. In den Pariser Lehrstuhl ist nach Marions Tode († April 1896) M. Buisson berufen worden, der hochverdiente Dezernent für das französische Volksschulwesen. Das Collège de France besitzt zur Zeit noch keinen Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft, ebensowenig, was besonders bezeichnend ist, die Ecole normale supérieure der Ulmer Strasse, aus der die geistig bedeutendsten unter den französischen Gymnasiallehrern hervorgehen. Ein Versuch, die Pädagogik in die letztgenannte Schule einzuführen, wurde 1848 unter dem Ministerium Salvandy gemacht, aber noch in demselben Jahre strich die Nationalversammlung die dafür im Staatshaushalt eingestellte Summe.

mittlern der unbedingt anzustrebenden pädagogischen Reform zu machen, bin ich sehr geneigt, mit M. Dumesnil zu bejahen; nur würde ich allerdings voraussetzen, dafs man ihnen für die besonderen Fächer, denen sie selbst ferner stehen, geeignete Mitarbeiter aus ihrem Kollegium zur Seite stellt, denen die besondere, fachtechnische Einführung der Kandidaten zuzuweisen wäre. Dabei verhehle ich mir durchaus nicht die Schwierigkeiten, die die Ausführung des Gedankens gerade für Frankreich hat. Denn durch die Entwickelung des Internats sind die Proviseurs in einem Grade Verwaltungsbeamte geworden, den man sich bei uns sehr schwer vorstellt. Was die deutschen Gymnasialdirektoren an Verwaltungsgeschäften zu erledigen haben, ist gewifs nicht unbeträchtlich; aber es läfst sich doch nicht entfernt vergleichen mit der Last der Verwaltungsarbeit, die auf den Schultern eines Proviseur ruht. Während aber der deutsche Direktor selbst stets Unterricht erteilt und in der Regel Ordinarius einer Klasse ist, so dafs er wenigstens auf dem wichtigen pädagogischen Gebiete durch das Band der Kollegialität mit seinen Lehrern verbunden ist, hat der Proviseur selbst unmittelbar nichts mit dem Unterrichte zu thun. Er hat keine Klasse, er unterrichtet gar nicht, er widmet sich ausschliefslich den Geschäften der Verwaltung und Leitung seiner Anstalt. Eine Anrede wie: „Meine Herren Kollegen", wäre im Munde eines Proviseurs seinen Lehrern gegenüber ganz undenkbar. Dafs er von den Lehrern im allgemeinen nicht als eine pädagogische Autorität anerkannt wird, ist unter den Umständen durchaus erklärlich. „Il n'est pas très rare", sagt Marion, und die Bemerkung stimmt durchaus zu meinen eigenen Wahrnehmungen, „de trouver des professeurs qui récuseraient volontiers le proviseur quand il vient assister à leur classe, comme s'il empiétait en le faisant, qui en ont de l'humeur tout au moins, comme si c'était à peine son droit, loin d'être son devoir." Und wenn Marion weiter fortfährt: „Plus d'un proviseur s'abstiendrait volontiers de toute ingérence en dehors de la sphère administrative", so ist auch das ein weit verbreiteter, charakteristischer Zug. Ein Proviseur sagte mir sogar auf meine Frage, wie er es mit den jungen Probekandidaten halte, dafs er niemals die Unterrichtsstunden derselben besuche, dafs sie nur im Beisein des Lehrers unterrichteten, dem sie zugewiesen seien, und dafs dieser allein den Bericht über ihre Thätigkeit abfasse. So kann man wohl sagen, dafs die Proviseurs in ihrer Gesamtheit augenblicklich noch nicht in der Lage wären, eine so verantwortungsvolle Aufgabe zu übernehmen, wie es die pädagogische Einführung des nachwachsenden Lehrergeschlechtes ist, und bei Ausführung des Dumesnilschen Gedankens würde es sich um nicht mehr und nicht weniger handeln als um eine wirkliche Umbildung des Provisorats, die wohl Hand in Hand mit einer Umbildung des Verwaltungsapparates gehen müfste. Anderseits möchte ich hervorheben, und ich denke dabei an meine eigenen Beobachtungen, dafs es auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen in den Reihen der Proviseurs doch Persönlichkeiten giebt, die schon jetzt, ohne „agrégés de pédagogie" zu heifsen, dem Lehrernachwuchse Führer auf pädagogischem Gebiete sein könnten, und mit

[1]) Marion, L'Education dans l'Université, Paris, A. Colin et Cie., S. 137.

Hilfe dieser Auslese unter den Anstaltsleitern wäre die Reform vielleicht schon heute wenigstens anzubahnen. So wie in den ersten Zeiten der Université de France Agrégés ohne Prüfung ernannt wurden, so wäre ein ähnliches Verfahren unter bestimmten Voraussetzungen auch vielleicht hier denkbar. Wie man aber auch das Problem angreifen mag, die Hauptsache ist jedenfalls zunächst, dafs das Bewufstsein von der unabweisbaren Notwendigkeit der pädagogischen Reform in den mafsgebenden Kreisen Wurzel schlägt. Wenn der Verfasser dieser Schrift, der sich redlich bemüht hat, zu einem gerechten Urteile zu gelangen, mit helfen könnte, diese Überzeugung zu verbreiten, so würde er nicht vergeblich geschrieben haben. So oder so werden die Mittel und Wege zur Ausführung dessen, was not thut, sich finden lassen. An hervorragenden Persönlichkeiten ist im höheren Lehrerstande Frankreichs wahrlich kein Mangel, und die Geschichte des Unterrichtswesens seit Ende der siebziger Jahre liefert den Beweis, dafs die französische Schulverwaltung ein bewunderungswürdiges Mafs organisatorischer Gestaltungskraft zur Verfügung hat. So darf man die begründete Hoffnung hegen, dafs es dem republikanischen Staat auch auf dem hier in Rede stehenden Gebiete gelingen wird, die Höhe zu erreichen, die ihm gebührt.

Druck von Friedrich Andreas Perthes in Gotha.

Druckfehlerverbesserung.

Seite 25, Zeile 12 v. o. lies werden statt worden.
" 27, " 5 v. u. " gewährte statt gewährt.

